Document de référence

Élaboration des programmes d'études techniques

Guide de conception et de production d'un programme

Partie ministérielle de la composante de formation spécifique

Décroche tes rêves

Québec

Document de référence

Élaboration des programmes d'études techniques

Guide de conception et de production d'un programme

Partie ministérielle de la composante de formation spécifique

Formation professionnelle et technique
et formation continue

Direction générale de programmes
et du développement

Le présent document est le résultat de plusieurs travaux réalisés depuis le milieu des années 70. Rappelons surtout les travaux de Jean Dussault ainsi que les guides produits par Anne Filion, Jean-Paul Lemieux, Guy Mercure et Manon Paquette. Ces guides ont été adaptés et mis à jour de façon à rendre compte des méthodes actuelles en matière d'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique.

Révision
Francyne Lavoie
Responsable de la Programmation pédagogique
Direction de la planification et du développement

Lucie Marchessault
Conseillère en élaboration de programmes

Jean-François Pouliot
Conseiller en élaboration de programmes

Responsabilité et coordination
Francyne Lavoie
Responsable de la Programmation pédagogique
Direction de la planification et du développement

Secrétariat
Linda Alain

Révision linguistique
Sous la responsabilité de la Direction des communications du ministère de l'Éducation

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2004—03-00414

ISBN : 2-550-42004-7

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004

104-06421/

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PROJET DE FORMATION 3

1 Nature d'un projet de formation 5
1.1 Bases de l'élaboration d'un projet de formation 5
1.2 Démarche d'élaboration d'un projet de formation 6

2 Conception d'un projet de formation 9
2.1 Buts visés par la formation spécifique 9
2.2 Détermination des compétences 10
2.3 Composition des énoncés de compétences 13
2.4 Matrice des compétences 16
2.5 Table de correspondance 17

3 Analyse d'un projet de formation 19

4 Validation d'un projet de formation 21
4.1 Buts de la validation 21
4.2 Mise en œuvre des activités de validation 22
4.3 Tenue des activités de validation 24
4.4 Résultats de la validation 25

PROGRAMME D'ÉTUDES 27

5 Nature d'un programme d'études 29
5.1 Fonctions et structure d'un programme d'études 29
5.2 Buts et intentions éducatives en formation spécifique 30
5.3 Nature des objectifs et des standards 30

6 Objectif 33
6.1 Énoncé de la compétence 33
6.2 Éléments de la compétence 33

7 Standard 35
7.1 Contexte de réalisation 35
7.2 Critères de performance 36

8 Analyse d'un projet de programme d'études 37

9 Implantation d'un programme d'études 39

CONCLUSION 41

Annexe I Exemple de présentation des éléments d'ordre administratif du programme en production 43
Annexe II Exemple de buts de la formation spécifique (extrait) 45
Annexe III Exemple de matrice des compétences (extrait) 47
Annexe IV Exemple de table de correspondance 49
Annexe V Exemple de rapport de validation (extrait) 53
Annexe VI Exemple de rapport d'ajustement (extrait) 55
Annexe VII Exemple d'intentions éducatives en formation spécifique (extrait) 57
Annexe VIII Exemples d'objectifs et de standards (extraits) 59

INTRODUCTION

Le *Guide de conception et de production d'un programme d'études* s'adresse aux personnes qui élaborent des programmes d'études techniques. Il a été conçu pour aider les équipes de production lorsque vient le moment de définir les compétences et les buts visés dans un projet de formation, de le valider et de rédiger les objectifs et les standards ainsi que les autres composantes d'un programme d'études. Il présente les définitions, les indications et les outils nécessaires aux travaux liés à l'élaboration des programmes d'études techniques, selon une approche par compétences.

L'approche en question a été conçue à partir de théories et de modèles connus et diffusés dans la littérature spécialisée en sciences de l'éducation. Il s'agit également d'une approche éprouvée qui a évolué au Québec à l'intérieur de la production de programmes d'études depuis nombre d'années. Elle a particulièrement servi à l'élaboration ou à la révision des programmes d'études professionnelles depuis la réforme lancée en 1986, ainsi qu'à celle des programmes d'études techniques depuis 1993.

En formation technique, les programmes d'études visent d'une part à former des personnes qui auront les compétences nécessaires pour réussir leur intégration sur le marché du travail, exercer leur profession, évoluer dans leur exercice professionnel, et d'autre part à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée. Bien qu'il existe plusieurs définitions de la notion de compétence, le secteur de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation la décrit comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances et habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.).

Le programme d'études techniques comprend au total quatre composantes, dont trois de formation générale et une de formation spécifique. La première composante de formation générale est commune à tous les programmes d'études collégiales, la seconde est propre à chacun des programmes, et la troisième est complémentaire aux autres composantes. Chacune des composantes comporte deux parties : une partie qui relève du Ministère et qu'on retrouve dans le document intitulé *Programme d'études techniques*, et une partie qui relève de chacun des établissements autorisés à offrir le programme et qui est complétée au moment de la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour simplifier la lecture du présent guide, le mot programme y est utilisé pour désigner la partie ministérielle de la composante de formation spécifique.

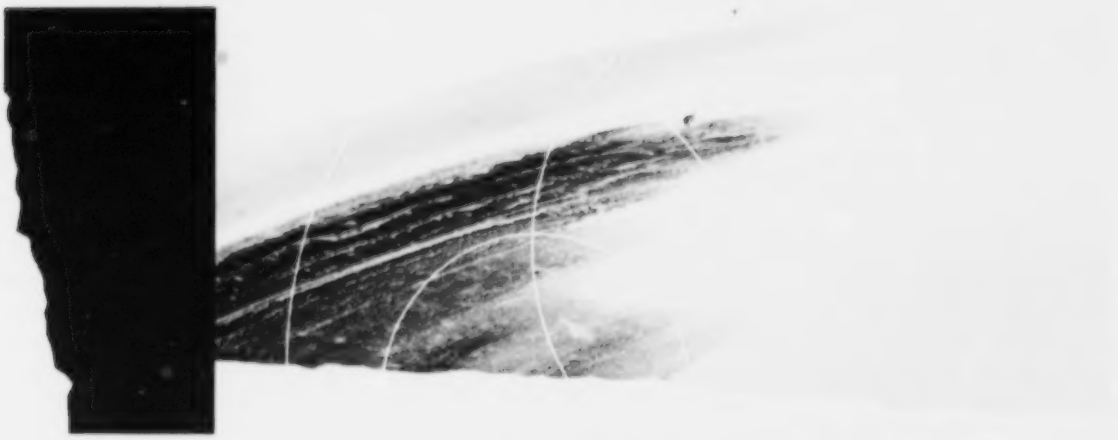
L'élaboration des programmes d'études s'insère dans un processus qui va de l'analyse des besoins de formation au suivi de l'implantation des programmes d'études. Dans le présent document, il est question de la conception et de la production des programmes d'études, lesquelles consistent à déterminer et à formuler les compétences requises pour exercer une profession à partir de l'analyse de la situation de travail (AST), pour ensuite traduire ces premiers énoncés de compétences en objectifs et standards dans un programme d'études. Toutes ces étapes permettent de définir les composantes d'un programme d'études en passant d'éléments déterminés à d'autres éléments à définir, et de faire en sorte que, chaque fois, ce qui suit dérive de ce qui précède. Chacune de ces étapes est présentée et expliquée dans les pages qui suivent.

La première partie du document est consacrée à la définition du projet de formation ainsi qu'à sa validation. On y trouve des renseignements sur la nature d'un projet de formation ainsi que sur les principales étapes de sa conception. On y propose également les critères qui permettent son analyse et son évaluation, ainsi que le déroulement d'une rencontre de présentation et d'une séance de validation.

La seconde partie présente la définition du programme d'études proprement dit. On y trouve la raison d'être de l'objectif et du standard et par la suite, chacune des composantes de ceux-ci de même que les grandes règles qui président à leur définition et à leur formulation. Sont présents également les critères qui permettent l'analyse et l'évaluation d'un programme d'études techniques. Enfin, on y traite de la séance d'implantation du programme d'études dans les établissements d'enseignement.

En annexe, on trouve des exemples de chacune des rubriques d'un projet de formation, des extraits de rapports de validation et d'ajustement d'un projet de formation. On y présente également un extrait d'intentions éducatives ainsi qu'une sélection d'objectifs et de standards, en vue d'illustrer les règles de définition et de formulation présentées dans le document. Ces exemples sont tous tirés de productions existantes (programmes ou rapports). Toutefois, afin de respecter les exigences de formulation plus récentes, nous les avons parfois légèrement modifiés.

La présentation visuelle des différentes rubriques du projet de formation et du programme reprend la présentation attendue de ces documents aux fins de publication.



Projet de formation

Nature

Conception

Analyse

Validation

1 Nature d'un projet de formation

Le projet de formation constitue la première étape dans la production d'un programme d'études techniques. Il a pour fonction de poser la structure du futur programme et d'en déterminer les buts et les compétences. Le projet de formation est consigné dans un document qui sert d'outil de communication avec les partenaires, en particulier au moment de la validation du projet. Il sert aussi de document de référence pour la poursuite des travaux après la validation. Au moment de sa production, on dispose les différentes rubriques du projet de formation selon les modèles des annexes I à IV. Il comprend des éléments d'ordre administratif qui seront fournis et insérés ultérieurement dans le programme, les buts du programme, les compétences du projet de formation présentées à l'intérieur d'une matrice et d'une table de correspondance. Le rôle et le contenu des rubriques sont reprises dans les sections qui suivent.

1.1 Bases de l'élaboration d'un projet de formation

L'élaboration d'un projet de formation est effectuée selon une approche par compétences. L'approche par compétences utilisée en formation professionnelle et technique, « consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler en objectifs et standards dans le cadre d'un programme d'études[1] »; les compétences deviennent ainsi les cibles principales de la formation. Cette approche contribue à l'harmonisation entre les programmes d'études professionnelles et les programmes d'études techniques et, au regard de leur application, à la qualité de la formation offerte dans les établissements d'enseignement. Elle favorise par ailleurs une meilleure adéquation formation-emploi.

L'élaboration d'un projet de formation s'appuie sur les buts généraux de la formation technique, qui traduisent les résultats globaux attendus de la formation. Ces buts généraux sont fonction des finalités de la formation technique et tiennent compte des orientations de l'enseignement collégial, de même que des orientations ministérielles, en formation professionnelle et technique. Les buts généraux de la formation technique sont les suivants[2] :

- Rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession.
- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle.
- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels.
- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

L'élaboration des programmes s'appuie également sur une analyse des besoins de formation qui sert notamment à :

- Assurer la cohérence à l'intérieur des ordres d'enseignement et entre ceux-ci par l'établissement d'études sectorielles et l'harmonisation entre les programmes.
- Assurer la pertinence de l'élaboration ou de la révision d'un programme au moyen d'études préliminaires ou, éventuellement, d'autres types d'analyse de besoins.
- Déterminer les compétences à faire acquérir pendant la formation, principalement par l'analyse de la situation de travail.

---

1 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, Développement des programmes d'études, Cahier 3, ministère de l'Éducation, 2002, p. 18.

2 On trouve, à l'annexe II, une version plus détaillée des buts de la formation technique de même que dans le document suivant : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études techniques : cadre général et technique*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

L'élaboration d'un programme d'études techniques, dans sa partie ministérielle et sa partie établissement d'enseignement, s'appuie sur « l'approche programme ». Cette approche vise l'acquisition de l'ensemble des compétences d'un programme par une progression adéquate des apprentissages, les compétences étant intégrées dans un ensemble cohérent et significatif : le programme d'études.

Au moment de la conception du programme, l'approche programme se concrétise plus particulièrement par un choix juste et organisé des éléments essentiels à la formation visée, mobilisation des savoirs de base plus généraux ainsi que les connaissances, habiletés, perceptions, attitudes, etc. liés à l'exercice de la profession et à l'évolution de l'individu dans sa vie professionnelle (formation générale et formation spécifique).

Cette approche se caractérise par la détermination d'un ensemble unifié, intégré et cohérent d'objectifs et de standards dans la partie ministérielle du programme, et par la définition et la mise en œuvre des activités d'apprentissage dudit programme sous la responsabilité des établissements d'enseignement.

L'approche programme constitue une assise importante de l'élaboration des programmes qui se concrétise.

Dans un contexte de responsabilités partagées entre le ministère de l'Éducation et les établissements d'enseignement; où, une fois la conception et la production de la partie ministérielle complétées, sont élaborées les activités d'apprentissage qui finalisent le programme d'études. L'approche programme s'organise dans les établissements à partir d'une vision intégrée de l'enseignement qui va au-delà du champ disciplinaire et qui focalise sur la cohérence du programme et les savoirs essentiels à la formation visée. Elle nécessite une planification systémique mettant à contribution en synergie, les différents acteurs concernés par la conception, la mise en œuvre et l'application du programme dans une visée commune de donner le plus de sens possible et de convergence à ce dernier et de faire les meilleurs choix pour la formation visée.

L'imposition d'une épreuve synthèse au terme du programme d'études traduit la préoccupation du Ministère et lui donne, au regard de sa mission, le moyen de s'assurer des assises d'une approche globale et intégrée du programme. Cette épreuve synthèse, dont la mise en œuvre relève des établissements d'enseignement, assure la prise en considération de l'ensemble des compétences du programme dans un tout organisé et tel que mentionné précédemment, significatif. Cette évaluation finale se réalise dans une vision intégrée des acquis couverts par la formation.

1.2 Démarche d'élaboration d'un projet de formation

L'élaboration d'un projet de formation peut varier considérablement d'un projet à l'autre, mais elle comprend de façon générale, différentes étapes dont plusieurs peuvent être réalisées de façon simultanée, et chacune, donnant un produit. Ces étapes sont :

- Déterminer les compétences du projet de formation. Pour ce faire, deux grandes approches sont généralement utilisées. La plus courante, que l'on peut qualifier de systémique, consiste à utiliser les tâches comme première formulation de compétences particulières et à inférer les compétences générales à partir de l'information contenue dans les autres chapitres du rapport d'AST. On peut aussi utiliser une approche plus systématique en repérant, pour l'ensemble des tâches et des opérations déterminées à l'atelier d'AST, tous les savoirs nécessaires, pour ensuite effectuer des regroupements.

  Une fois le repérage d'information terminé, dans les deux approches, il faut énoncer les compétences et formuler les indications en s'assurant de respecter les règles de formulation et d'avoir un niveau taxonomique adéquat. Il s'agit ensuite d'établir des liens entre les compétences retenues, d'une part et, d'autre part, les rubriques du rapport d'AST, les buts généraux de la formation technique et d'autres déterminants, le cas échéant. Le produit est la table de correspondance préliminaire.

- Établir les liens fonctionnels qui existent entre les compétences générales et les compétences particulières. Le produit est la matrice des compétences préliminaires.
- Estimer les durées d'apprentissage pour chaque compétence afin de s'assurer de la faisabilité du projet dans le total d'heures-contact imparti et réviser les énoncés et les indications des différentes compétences. Les produits sont la table de correspondance et la matrice des compétences.
- Formuler les buts du programme et réviser l'ensemble du projet de formation. Le produit est un projet de formation destiné à la validation.

2 Conception d'un projet de formation

La première phase de conception d'un projet de formation consiste à faire l'examen des déterminants de départ, notamment ceux qui sont propres à l'exercice de la profession. On trouve des indications à ce sujet dans le rapport d'AST. Des données additionnelles plus générales sur la situation de travail dans son ensemble sont également contenues dans l'étude de besoins, qui brosse entre autres un tableau des caractéristiques de la profession et des grandes tendances de son évolution. Les buts généraux de la formation technique, qui font également partie des déterminants, vont s'intégrer aux buts du programme et devraient, de plus, se refléter dans les compétences du projet de formation. Enfin, d'autres déterminants peuvent porter sur les caractéristiques de la population scolaire à desservir, sur les besoins quantitatifs du marché du travail ou sur des orientations ministérielles ou gouvernementales.

Il est important que la conception du projet de formation s'appuie sur le rapport d'AST et les études. La compréhension approfondie de la profession, de ses conditions d'exercice, de ses exigences et de son évolution prévisible est indispensable pour déterminer les compétences visées par le programme d'études.

2.1 Buts visés par la formation spécifique

Les buts de la formation spécifique constituent la première rubrique du document que présentera le projet de formation : ils se situent juste après les éléments d'ordre administratif (voir l'exemple présenté à l'annexe I). Il est souvent plus efficace de formuler les buts du programme en dernier lieu, une fois que les autres rubriques du projet sont rédigées.

Les buts de la formation spécifique traduisent les orientations particulières du programme d'études et ils présentent le résultat recherché au terme de la formation, ainsi qu'une description générale de la profession visée. Ils portent de plus les orientations en formation technique.

Les buts de la formation spécifique font état de la profession visée par le programme d'études. Il s'agit d'une mention claire de la finalité du programme qui s'exprime en ces termes : « Le programme d'études (*titre du programme*) vise à former des personnes aptes à exercer la profession de (*nom de la profession*). » La description générale de la profession visée est une synthèse des tâches qui y sont associées. Elle décrit de plus les principaux secteurs d'activité, les différents outils techniques ou technologies utilisés et les principales responsabilités, et comporte, le cas échéant, une mention des champs d'activité concernés. Les buts de la formation spécifique reprennent aussi les quatre buts généraux de la formation technique et les rend plus explicites en fonction de la profession visée. Le ministère de l'Éducation, de concert avec ses partenaires socio-économiques, a convenu de renforcer, dans les programmes, deux de ces buts généraux. D'une part, les programmes doivent, en tout temps, viser à développer la connaissance du marché du travail en général et la connaissance du contexte particulier de la profession choisie. D'autre part, dans le cas des programmes qui préparent à l'exercice de professions permettant de travailler à son propre compte ou en association avec d'autres personnes, les programmes visent également à favoriser la pratique entrepreneuriale. On trouve un exemple de buts de la formation spécifique à l'annexe II.

Le projet de formation présente ensuite la liste des compétences visées. En formation technique, les compétences sont de deux types, particulières ou générales. Les compétences particulières sont directement liées à l'exécution des tâches et à une évolution en contexte de travail; elles visent plus directement l'atteinte du premier but général de la formation technique, c'est-à-dire rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession. Les compétences générales viennent ajouter un autre volet au projet de formation. S'éloignant des tâches de la profession proprement dites, elles correspondent à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent généralement à leur exécution. Elles sont transférables, favorisent la polyvalence et devraient faciliter, plus particulièrement, l'atteinte de trois des buts généraux de la formation technique, soit :

- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle.
- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels.
- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

2.2 *Détermination des compétences*

Pour dégager des tâches, des activités de travail ou de vie professionnelle devant faire l'objet de compétences particulières ou de compétences générales, il est utile de mettre à profit l'expertise des membres de l'équipe chargée de la conception du projet de formation. Les spécialistes du métier et de l'enseignement, notamment, peuvent apporter une contribution intéressante.

Les compétences particulières

Une compétence particulière est étroitement rattachée à une ou plusieurs tâches de la profession. Une première analyse des données recueillies au cours de l'atelier d'AST doit donc permettre de faire ressortir l'information de manière à cerner les tâches qui doivent faire l'objet de compétences particulières. Ces dernières doivent emprunter les caractéristiques des tâches (ou certaines caractéristiques), correspondre à des aspects significatifs de la profession, décrire les résultats du travail et contribuer à cerner les principales responsabilités de la personne. Elles doivent aussi conduire à un résultat observable et mesurable.

Le mode ou les modes d'organisation du travail[3] donne souvent de bonnes indications relativement aux tâches de la profession. Il nous renseigne sur la façon dont celles-ci sont réparties entre les personnes qui exercent la même profession et, de façon plus générale, sur la manière dont la production des biens ou des services est assurée. Il permet généralement de mettre en relief des tâches relativement complètes, indépendantes les unes des autres et significatives au regard de la profession.

Toutefois, il ne faut pas confondre organisation du travail et processus de travail. Le processus de travail correspond le plus souvent à une séquence d'opérations, c'est-à-dire à la façon dont une personne s'y prend pour accomplir une tâche; pour une profession donnée, ce processus revient dans une majorité tâches. Ses éléments sont en général mieux définis et, dans la mesure où ils correspondent à des étapes de travail, ils sont souvent dépendants les uns des autres. Bien qu'il arrive que le tableau des tâches que contient le rapport d'AST soit fait en fonction d'un processus général de travail. Il est peu souhaitable d'un point de vue pédagogique que les compétences reprennent intégralement les étapes du processus de travail. Si c'est le cas, il est préférable de revoir la façon dont les tâches ont été découpées et de définir une structure qui s'appuie sur les produits et les services attendus de la profession.

---

3 L'organisation du travail (entre les personnes, la définition de leurs tâches et responsabilités, des conditions, etc.) se particularise selon les milieux en fonction des valeurs, des objectifs, des choix de l'entreprise pour la production de biens et de services, compte-tenu de son environnement physique, humain, financier, etc.

Il est rare de trouver une adéquation parfaite entre l'ensemble des tâches, telles qu'elles sont formulées dans le tableau des tâches et des opérations du rapport d'AST, et les énoncés des compétences particulières. Il convient donc de revoir les tâches de façon à formuler les compétences de la manière la plus juste possible, dans le reflet de la réalité de l'exercice de la profession. Ce travail de formulation implique donc un certain nombre de vérifications et d'adaptations. Par ailleurs, il importe que les compétences retenues respectent certains critères et exigences (qui sont précisés à la section sur la composition des énoncés). Voici, à titre d'exemples, quelques énoncés de compétences particulières :

- Effectuer des examens échographiques.
- Intervenir auprès de personnes en situation de crise.
- Réaliser un projet publicitaire.
- Fabriquer des protecteurs buccaux.
- Réparer des lunettes.

Il est possible de voir une présentation des liens entre la compétence particulière et la tâche (ou les tâches) dans la table de correspondance (à la section 2.5 du présent document et à l'annexe IV).

Les compétences générales

Si les tâches de la profession facilitent de beaucoup la détermination des compétences particulières, la situation est différente en ce qui concerne les compétences générales, pour lesquelles il est nécessaire de faire une analyse de l'ensemble des données du rapport d'AST (tâches, conditions de réalisation, habiletés, comportements, etc.), afin de dégager des activités de travail ou de vie professionnelle. On entend ici, par activité, un ensemble d'actions coordonnées débordant du champ spécifique des tâches et impliquant des démarches ou des réalisations qui englobent des dimensions significatives de la situation de travail ou de la vie professionnelle.

En d'autres termes, les activités de travail ou de vie professionnelle ne se limitent pas aux tâches. Les démarches ou les réalisations auxquelles elles correspondent ont la caractéristique d'être transférables, ce qui se manifeste par leur mise en œuvre dans l'accomplissement de diverses tâches.

Caractéristiques et raison d'être

Les compétences générales doivent correspondre à des activités de travail à la « périphérie » des tâches tout en y étant étroitement liées ou associées. Ces activités requièrent des apprentissages de nature plus fondamentale et sont transférables à plusieurs situations de travail. L'une des premières raisons d'être des compétences générales est d'éviter une formation limitée, centrée exclusivement sur l'exécution des tâches de la profession. Les compétences générales doivent permettre l'intégration de principes et de concepts sous-jacents aux actes professionnels, de façon que la personne puisse faire face à une variété de situations et s'adapter à des contextes de travail variés et changeants. Comme elles dépassent l'exécution ponctuelle des tâches, les compétences générales sont de nature à développer l'autonomie de la personne ainsi que sa polyvalence, de même qu'à lui permettre d'avoir, éventuellement, une certaine influence dans son milieu de travail. Par exemple, Établir une relation d'aide n'est pas une tâche des intervenantes et intervenants en délinquance, mais une activité de travail appréciable, et ce, au moment de l'exécution des diverses tâches. Les activités de travail ou de vie professionnelle, lorsqu'elles sont importantes et significatives pour l'exercice de la profession, donnent lieu à des compétences générales.

Pour jouer pleinement leur rôle, les compétences générales doivent cependant être clairement orientées vers des dimensions importantes de l'exercice global de la profession et également, de son évolution prévisible. Elles permettent ainsi de donner le statut de compétence à des dimensions peu considérées dans les compétences particulières. En cela, elles vont au-delà de la somme des éléments que l'on pourrait dégager des compétences particulières. Cependant, tout comme ces dernières, les compétences générales doivent correspondre à une situation de travail réelle et conduire à un résultat observable et mesurable.

Pistes pour la détermination des compétences générales

Les compétences générales doivent mettre en évidence toutes les activités de travail ou de vie professionnelle significatives et importantes. Pour repérer ces activités, on doit débuter par l'analyse de la section Habiletés et comportements du rapport d'AST qui traite de domaines tels que : communication, gestion, relations humaines, éthique professionnelle, législation et réglementation, arts, sciences et technologies, et langues et lettres.

Le croisement des données des tâches ainsi que des habiletés et comportements qui figurent dans le rapport d'AST met souvent certaines activités en évidence. Voici une liste non exhaustive d'activités de travail types susceptibles de donner lieu à des compétences générales :

- Faire des choix.
- Établir des liens entre des phénomènes.
- Observer, analyser et évaluer des situations.
- Poser des gestes ou des actions professionnelles.
- Établir des relations professionnelles ou interpersonnelles.
- Résoudre des problèmes.
- Concevoir et créer.
- Prendre des décisions.
- Prévenir des situations.
- Se représenter un phénomène ou un objet dans le temps et dans l'espace.
- Percevoir des réalités (plus ou moins apparentes : sensibles, intellectuelles ou sensorielles).

Dans le cas de compétences à prédominance cognitive, il est possible que les activités à accomplir dans une situation donnée soient en relation directe avec une discipline. Par exemple, l'application de notions ou de principes scientifiques peut être utile et nécessaire à l'exercice d'une profession. En pareil cas, l'indication de la discipline en question sera nécessaire pour éclairer la définition de l'objectif. Il faudra cependant s'assurer de mettre l'accent sur l'activité liée à la situation de travail et de ne pas dériver vers une perspective strictement disciplinaire. Une fois les principales activités types dégagées, il faut déterminer une situation de travail réelle correspondant à chacune, de manière à bien cerner la compétence à faire acquérir. La recherche de la véritable activité de travail est essentielle et les éléments de la compétence doivent démontrer le questionnement qui arrive à clarifier, décrire ou caractériser l'action ou l'activité.

Activités types	Activités, situations de travail réelles
Évaluer des situations	Évaluer les possibilités et les contraintes des moyens de diffusion
Analyser des relations	Analyser les relations entre les modes d'infection et les modes de prévention et de contrôle anti-microbiens
Établir des relations professionnelles ou interpersonnelles	Établir une relation aidante avec une personne en deuil
Concevoir et créer	Concevoir des projets de communication visuelle
Faire des choix	Communiquer au moyen de la couleur

Voici, à titre d'exemples, quelques énoncés de compétences générales :

- Composer avec une personne délinquante présentant un trouble mental.
- Communiquer avec la clientèle.
- Contrôler la qualité de produits manufacturés.

- Situer ses interventions au regard de l'application des mesures légales.
- Gérer le stress inhérent au travail policier.

2.3 Composition des énoncés de compétences

Chaque compétence doit se distinguer des autres. Elle doit porter sur un ensemble intégré d'habiletés, de savoirs, de connaissances et de comportements distincts, c'est-à-dire non visés par une autre compétence. Une habileté ou un comportement peut être compris dans plusieurs compétences, mais chaque ensemble doit avoir une teneur particulière. Une façon d'aider à formuler la compétence et ses composantes consiste à s'interroger sur ce que la personne devra faire au seuil d'entrée sur le marché du travail[4], plutôt que sur ce qu'elle devrait savoir. De plus, la formulation des énoncés de compétences doit satisfaire aux deux conditions suivantes : respecter les exigences liées au travail et à la formation ainsi que les niveaux taxonomiques et les règles d'écriture.

Les exigences liées au travail permettent de s'assurer que les compétences formulées décrivent correctement la profession visée. Elles concernent le plus souvent la pertinence. Les exigences liées à la formation, quant à elles, visent à favoriser la reconnaissance des acquis et l'articulation des programmes d'études. Elles concernent le plus souvent l'ampleur des compétences.

Exigences liées au travail

Chaque compétence est significative, importante et représentative de l'exercice de la profession. Elle correspond à un aspect de la profession facile à décrire par une personne qui en connaît l'exécution et s'inscrit dans la perspective d'une réalisation attendue de la profession ou de son évolution prévisible. Chaque compétence retenue vise un résultat observable et mesurable. Elle permet la production d'un bien ou d'un service précis, ou encore, des réalisations vérifiables ou des démarches dont les effets sont mesurables. Chaque compétence est circonscrite et relativement autonome.

Les compétences sont indépendantes les unes des autres pour éviter les chevauchements et les répétitions. Elles ont un début et une fin clairement établis et visent l'obtention de résultats distincts. Si tel n'est pas le cas, il faut les restructurer et trouver une formulation qui puisse garantir la spécificité de chaque compétence. Les compétences retenues correspondent à des entités qui ont chacune une existence propre et qui sont limitées en temps et dans leur ampleur.

Chacune des compétences particulières reflète une situation de travail réelle, c'est-à-dire qu'elle doit correspondre à l'exercice de la profession. Une compétence ne peut pas simplement regrouper un ensemble de connaissances, bien que ces dernières puissent être requises pour exercer la profession. La formulation[5] de chaque compétence doit refléter le niveau de complexité d'exécution de la tâche ou de l'activité : elle correspond précisément au degré de difficulté de la situation de travail qu'il recouvre et à la responsabilité confiée. En outre, chaque compétence implique la mise à profit d'un certain nombre de connaissances, d'habiletés, de perceptions et d'attitudes. De ce fait, chaque compétence est multidimensionnelle.

Les compétences particulières retenues doivent s'inscrire dans le cadre général d'organisation du travail. Bien que toutes les entreprises n'aient pas nécessairement une organisation formelle du travail, la structure des compétences particulières devrait refléter le mode général d'organisation du travail. En ce sens, chaque tâche ou activité doit être une entité autonome, tout en appartenant à un ensemble plus vaste, et doit pouvoir s'articuler avec d'autres entités.

---

4 Les compétences qui composent les programmes d'études en formation technique sont toujours définies en fonction du seuil d'entrée sur le marché du travail, lequel inclut toutes les compétences normalement exigées pour exercer correctement un métier. Il n'est pas ici question de limiter la formation aux seules compétences exercées en début d'activité professionnelle. Cependant, on exclut les compétences qui appartiennent à une spécialisation ainsi que celles qui dépassent les normes habituelles d'exercice du métier. Ainsi, le seuil d'entrée indique le niveau de performance, dans la réalisation des tâches et des activités de travail, exigé d'une personne qui débute dans le métier pour lequel elle a été formée.

5 Le niveau taxonomique de l'énoncé de la compétence est le reflet de ce degré de complexité, d'où l'importance de bien le situer et de s'assurer qu'il reflète la situation de travail.

Exigences liées à la formation

L'ampleur des compétences a une incidence importante sur la formation. Par définition, les compétences sont intimement liées aux tâches et aux activités de travail ou de vie professionnelle qu'elles permettent de réaliser. Ainsi, l'ampleur d'une compétence est fonction de l'envergure, de l'importance relative et de la complexité de la tâche ou de l'activité à laquelle elle se rattache. Cette ampleur de la tâche ou de l'activité peut nous amener à reconsidérer la compétence à laquelle elle donne lieu.

La compétence retenue doit permettre de baliser correctement la formation. Elle doit couvrir et mettre en relief tout ce qui doit l'être, et l'énoncer de façon claire et précise. En fait, l'« ampleur recherchée » d'une compétence est définie par les possibilités qu'elle offre de mettre en évidence, dans le projet de formation, les principaux aspects et dimensions de la profession.

- Si la tâche ou l'activité est trop étendue, elle ne permettra pas de bien cerner la compétence à faire acquérir. Des compétences trop globales sont, par le fait même, moins précises et peuvent avoir pour effet de passer sous silence des objets importants. Elles sont alors une source incomplète de données pour planifier et organiser la formation.
- À l'inverse, une tâche ou une activité trop restreinte peut difficilement faire l'objet d'une compétence. Des compétences trop limitées tendent à morceler les apprentissages et à réduire les possibilités de synthèse et d'intégration. De plus, elles contribuent à multiplier les objets de sanction et à rendre l'évaluation lourde et difficile à organiser. Des regroupements de tâches ou d'activités doivent alors être considérés, mais il faut toutefois éviter les regroupements artificiels. La compétence doit avant tout correspondre à une situation de travail réelle.

L'ampleur des compétences doit également favoriser l'harmonisation des programmes d'études professionnelles et des programmes d'études techniques. Cette harmonisation, entre certains programmes passe par une étape d'analyse des compétences entre elles, analyse qui est facilitée par la clarté et la précision de ces programmes. Cette clarté et cette précision supposent que les compétences sont d'une ampleur ni trop grande ni trop restreinte.

- Des compétences trop globales réduisent les possibilités d'harmonisation des programmes d'études. De telles compétences ne permettent, le plus souvent, que la détermination de parties de compétences communes.
- Des compétences trop restreintes et nombreuses engendrent une certaine confusion en multipliant les cibles de formation, qui deviennent finalement difficiles à articuler.

Les compétences retenues ne doivent être ni trop globales ni trop morcelées, de façon à faciliter la reconnaissance des acquis. En effet, les compétences mettent en évidence suffisamment de repères significatifs et qualifiants pour que l'on puisse reconnaître une variété d'expériences ou de formations acquises dans divers milieux.

- Des compétences globales et trop peu nombreuses rendent difficile la reconnaissance des acquis. Il y a, habituellement, peu d'adéquation entre des compétences très globales et les compétences généralement plus circonscrites et ciblées qui sont acquises par l'expérience ou par l'apprentissage en milieu de travail.
- Par contre, des compétences trop restreintes et nombreuses tendent à multiplier indûment les objets de sanction et à rendre laborieuse la reconnaissance des acquis.

À première vue, il y a peu de liens entre l'ampleur des compétences et une certaine souplesse sur le plan pédagogique. Dans la mesure où il n'y a pas de règles qui le défendent, les compétences globales peuvent être décomposées en éléments multiples, et les compétences restreintes, regroupées de différentes manières. Cependant, ces diverses manipulations des compétences tendent à les disloquer ou à créer des regroupements artificiels qui éloignent du concept comme tel. Il ne s'agit plus, finalement, d'une approche où les compétences sont vraiment déterminantes pour la formation puisqu'elles perdent l'essentiel de leur rôle en tant que cibles visibles pour orienter les apprentissages. Trop manipulées, elles

peuvent ne plus avoir leur fonction intégratrice, ni la même signification et elles finissent par constituer un lien très ténu entre l'éducation et le travail. Il paraît donc préférable de trouver un niveau intermédiaire d'ampleur des compétences qui permet d'éviter leur marginalisation ou, à toutes fins utiles, leur disparition comme cibles principales de la formation.

Règles d'écriture et niveaux taxonomiques

D'un point de vue technique, la formulation de l'énoncé respecte les règles d'écriture et utilise les niveaux taxonomiques appropriés. En ce qui a trait à l'écriture, l'énoncé de compétence doit être concis et explicite. Il se compose d'un verbe, à l'infinitif, qui décrit l'action à exécuter dans son ensemble, et d'un complément d'objet direct, qui précise le résultat attendu (produit réalisé ou service rendu). Le choix du verbe de l'énoncé est effectué en utilisant des taxonomies reconnues (domaines cognitif, psychomoteur et affectif, par exemple).

Si l'on prend comme exemple la taxonomie du domaine cognitif de Bloom[6], le verbe d'action utilisé doit correspondre à l'un des niveaux suivants :

- L'application, c'est-à-dire l'utilisation de savoirs dans des cas particuliers et concrets, par exemple : choisir, organiser ou utiliser.
- L'analyse, c'est-à-dire la séparation d'un tout en ses éléments ou parties constituantes, de manière, entre autres, à en éclaircir la hiérarchie et les rapports, par exemple : analyser, spécifier ou déterminer.
- La synthèse, c'est-à-dire la réunion d'éléments ou de parties en un tout, par exemple : produire, créer, modifier, planifier, développer ou synthétiser.
- L'évaluation, c'est-à-dire la critique interne ou externe, par exemple : évaluer, juger, valider, apprécier ou normaliser.

Balises quantitatives

On considère que des projets dont la durée se situe entre 1 500 et 2000 heures[7] devraient comprendre entre 20 et 25 compétences liées à la formation spécifique pour répondre aux critères de cohérence et d'applicabilité. Il n'existe pas non plus de règle stricte en ce qui concerne le nombre de compétences particulières par rapport à celui des compétences générales, cependant on considère généralement qu'en formation technique le nombre de compétences particulières dépasse rarement le nombre de compétences générales, lesquelles sont habituellement légèrement majoritaires.

Comme on l'a vu précédemment, il existe un lien étroit entre le nombre de compétences et leur ampleur et, de la même façon, entre le nombre de tâches et d'activités et leur envergure. Donc, en ce qui a trait à l'ampleur, une compétence doit nécessiter (valeur estimée) une durée minimale d'apprentissage de 45 heures (heures-contact) pour satisfaire à la demande des établissements d'enseignement relativement à l'applicabilité. La durée maximale d'apprentissage ne devrait pas dépasser 150 heures par compétence, étant donné qu'une trop grande ampleur réduit, notamment, la possibilité de désigner toutes les entités qualifiantes ainsi que les possibilités de sanction et rend difficile la prise en considération des acquis manquants. Le nombre d'heures estimé nécessaire à l'acquisition d'une compétence doit toujours être un multiple de 15. Aussi, au moment d'une actualisation de programme, il faut se rappeler que la durée totale de la formation doit être conforme aux orientations retenues. Enfin, en vue de s'assurer de l'applicabilité du nombre total d'heures-contact dévolu au programme, l'estimation des heures nécessaires à l'acquisition de chacune des compétences est pris en considération au moment de la construction de la matrice des compétences.

---

6 On trouve des exemples de taxonomies dans le document suivant : Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

7 Durée de la formation spécifique en heures-contact.

2.4 Matrice des compétences

La matrice des compétences est un outil utilisé à plus d'une occasion lors de la conception et de la production d'un programme. Au moment de la détermination des compétences, elle sert d'instrument d'analyse, de synthèse et de réflexion, et favorise la cohérence du projet de formation en offrant une vue systémique de celui-ci. Elle présente également les choix de l'équipe de production en ce qui a trait aux liens d'application entre les compétences générales et les compétences particulières. Elle peut, par la somme des renseignements qu'elle contient, servir à soutenir l'organisation pédagogique en toute cohérence, en présentant, entre autres, la mise en relation des compétences dans un ensemble organisé, selon le choix des concepteurs. La matrice est fournie à titre d'indication. Elle offre une vision d'ensemble des compétences à acquérir, laquelle assure la cohérence propre à l'approche programme, à une vision intégrée et significative.

La matrice des compétences est un tableau à double entrée. L'axe vertical regroupe les compétences particulières, et l'axe horizontal, les compétences générales. Elle comprend en outre des hypothèses concernant les durées nécessaires pour l'acquisition de chaque compétence de la formation spécifique. Il faut cependant noter que ces hypothèses sont formulées uniquement aux fins du calcul des coûts de l'enseignement et qu'elles ne sont pas diffusées. L'équipe de production doit, en conséquence, produire une seconde version de matrice des compétences, qui sera insérée dans le cahier du projet de formation et plus tard, dans le programme lui-même.

Enfin, la matrice illustre les liens entre les compétences, lesquels sont représentés par des cercles blancs (○). Ces symboles renseignent sur l'existence de relations, en situation de travail réelle, entre les tâches (les compétences particulières) et les activités de travail (les compétences générales). La matrice permet de voir les liens qui unissent des éléments placés sur l'axe horizontal et d'autres sur l'axe vertical; elle est donc utile pour saisir rapidement les rapports des compétences entre elles. Elle fournit des indications sur la cohérence et l'applicabilité en donnant une vue d'ensemble du projet. Elle peut servir de guide lors de l'élaboration des activités d'apprentissage par les établissements d'enseignement. Enfin, elle est le seul outil qui indique lesquelles des compétences sont générales et lesquelles sont particulières. La portée de ces deux types de compétences ayant une incidence sur les activités d'apprentissage à formuler et sur les intentions éducatives.

Construction d'une matrice des compétences

La construction d'une matrice des compétences au moment de la conception du projet de formation comprend, de façon générale, les étapes suivantes, dont plusieurs peuvent être réalisées de façon simultanée :

- Indiquer le titre du programme dans l'espace prévu à cette fin.
- Inscrire, de haut en bas de l'axe vertical, selon leur degré de complexité ou leur ordre d'exécution en milieu de travail, les énoncés de compétences particulières.
- Inscrire, de gauche à droite sur l'axe horizontal et selon leur degré de complexité, les énoncés de compétences générales de la composante de formation spécifique.
- Établir les liens fonctionnels entre les compétences générales et les compétences particulières. L'existence d'un lien fonctionnel (○) entre une compétence générale et une compétence particulière indique qu'il y a une relation entre ces deux compétences ou, en d'autres mots, que la compétence générale est nécessaire au moment d'exercer la compétence particulière.
- Numéroter les compétences générales de la formation spécifique et les compétences particulières à partir d'une logique qui tient compte, d'une part, des liens fonctionnels entre les compétences générales et les compétences particulières, et d'autre part, de l'intégration des acquis.
- Déterminer le nombre d'heures-contact jugé nécessaire pour l'acquisition de chaque compétence. Bien que ce nombre d'heures-contact ne soit pas prescrit par le ou la ministre, il est nécessaire de l'estimer afin de permettre à l'équipe de production de déterminer l'importance relative des compétences les unes par rapport aux autres et ainsi, de mieux évaluer la faisabilité du projet de formation. La somme des heures-contact allouées à chacune des compétences de la formation

spécifique devrait évidemment correspondre à la durée totale autorisée, en formation spécifique, pour le programme concerné. Cependant, n'étant pas prescrites, les durées d'apprentissage pour chaque compétence n'apparaissent pas dans la matrice qui fera partie du projet de formation. Elles peuvent cependant être consignées dans une version de la matrice réservée à l'usage de l'équipe de production.

Une fois toutes ces étapes réalisées, la matrice des compétences devrait présenter les renseignements que l'on trouve dans l'exemple ci-dessous.

MATRICE DES COMPÉTENCES

TITRE		**COMPÉTENCES GÉNÉRALES**							
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	**Numéro de la compétence**	Énoncé de compétence générale « AA »	Énoncé de compétence générale « BB »	Énoncé de compétence générale « CC »	Énoncé de compétence générale « DD »	Énoncé de compétence générale « EE »	Énoncé de compétence générale « FF »	Énoncé de compétence générale « GG »	Énoncé de compétence générale « HH »
Numéro de la compétence		1	2	3	4	5	7	8	9
Énoncé de compétence particulière « A »	6	O	O	O		O			
Énoncé de compétence particulière « B »	10	O	O	O		O	O		O
Énoncé de compétence particulière « C »	11	O	O	O	O	O	O	O	O

2.5 *Table de correspondance*

La table de correspondance sert à établir et à vérifier l'adéquation entre les besoins de formation[8] exprimés entre autres au cours de l'AST et les réponses à ces besoins, telles qu'elles sont présentées dans le projet de formation. Plus particulièrement, la table de correspondance permet de visualiser les liens qui existent entre chaque compétence prévue dans le projet de formation, d'une part, et d'autre part l'information contenue dans le rapport d'AST (tâches, opérations, habiletés et comportements généraux) et d'autres déterminants, le cas échéant. On doit donc être en mesure de relier chaque compétence à au moins une tâche, une opération, une habileté ou un comportement décrit dans le rapport d'AST, de même qu'à un but général de la formation technique. Des liens sont également établis entre chaque compétence et les buts généraux de la formation technique ainsi que, le cas échéant, des orientations ministérielles ou gouvernementales, de manière à s'assurer de leur prise en considération dans le projet de formation.

En raison de sa structure, la table de correspondance permet également de consigner des indications sur la teneur des compétences, tout au long des travaux qui mènent à leur définition. La table de correspondance constitue donc une « mémoire écrite » du traitement qui a été fait de l'information au cours des travaux d'élaboration. Outre qu'elle constitue un soutien pour l'équipe de production au moment de déterminer les compétences et de formuler les objectifs et les standards, la table de

8 Les besoins de formation recouvrent plus particulièrement deux grandes dimensions : les besoins liés au développement socio-économique et ceux liés davantage au développement des personnes qui exercent le travail.

correspondance est aussi essentielle au moment de valider le projet de formation. Elle permet de démontrer la pertinence des compétences et elle fournit, pour chacune, des indications suffisantes pour que l'on puisse en comprendre la teneur, l'ampleur et les limites. Ces indications, que l'on trouve dans la deuxième colonne de la table, empruntent les règles de formulation des compétences, c'est-à-dire un verbe d'action et un complément d'objet direct, ce qui permet de cibler précisément l'action attendue et le niveau de responsabilité de la personne, sans pour autant présenter le contenu des futurs objectifs et standards.

Il est donc suggéré de prendre des notes qui résument l'essentiel des discussions et des réflexions engagées au moment de la détermination des compétences et de les inscrire dans la table de correspondance. Enfin, celle-ci, en rappelant les liens entre les besoins de formation et le programme d'études, en facilitera la révision lorsque des changements surviendront sur le marché du travail ou à l'occasion d'autres besoins. On trouvera, à l'annexe IV, un exemple de table de correspondance.

3 Analyse d'un projet de formation

Avant de passer à la partie du document qui traite de la validation d'un projet de formation, il semble opportun de proposer certains critères qui peuvent servir à son analyse. Le tableau qui suit propose un certain nombre de questions qui peuvent aider l'équipe de production à porter un regard critique sur son travail. Ainsi, la recherche d'une réponse affirmative à chacune de ces questions permettra d'améliorer les productions. Les critères peuvent être repris par une personne qui n'est pas impliquée dans l'élaboration du projet de formation, ce qui permet d'y ajouter un autre regard critique.

Grille d'analyse du projet de programme

BUTS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

- Le résultat final recherché par la formation est-il clair?
- La description générale de la profession est-elle claire et suffisamment détaillée?
- Les buts de la formation spécifique reprennent-ils les buts généraux de la formation technique?

COMPÉTENCES

Prise en considération de l'ensemble des déterminants

- Les compétences couvrent-elles l'ensemble des dimensions significatives de la profession?
- Les compétences tiennent-elles compte des finalités et des orientations de la formation technique?
- Les compétences tiennent-elles compte des besoins déterminés dans les études de planification et des renseignements obtenus au cours de l'atelier d'AST?
- Les compétences tiennent-elles compte des autres déterminants établis?

Caractéristiques de la compétence

- La compétence est-elle multidimensionnelle?
- La compétence correspond-elle à une tâche ou à une activité suffisamment importante?
- La compétence reflète-t-elle bien l'étendue de la tâche ou de l'activité de travail ou de vie professionnelle à laquelle elle est liée?
- Le nombre d'heures consacré à la compétence respecte-t-il les normes relatives aux durées minimales et maximales?
- Le niveau de complexité visé correspond-il au niveau requis pour l'exercice de la profession?
- Le verbe utilisé correspond-il au niveau taxonomique minimal de l'application suivant la taxonomie de Bloom?
- Chaque compétence vise-t-elle l'obtention de résultats différents?
- La compétence correspond-elle à une tâche ou à une activité réelle, c'est-à-dire qu'elle ne constitue pas un regroupement d'activités hétéroclites?

Règles de formulation de l'énoncé de compétence

- L'énoncé de la compétence est-il explicite?
- L'énoncé de la compétence est-il univoque?
- L'énoncé de la compétence se compose-t-il d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct?
- L'énoncé de la compétence est-il conforme aux normes, c'est-à-dire qu'il ne comporte aucun qualificatif, ni adverbe, ni condition de réalisation?

Choix du type de compétence

- Chaque compétence particulière a-t-elle un lien avec une tâche de la profession?
- Chaque compétence générale a-t-elle un lien avec une activité de travail ou une activité de vie professionnelle?
- Chaque compétence générale est-elle transférable dans plus d'une compétence particulière?

Grille d'analyse du projet de programme (*Suite*)

MATRICE DES COMPÉTENCES

- La matrice des compétences présente-t-elle un équilibre adéquat entre les compétences particulières et les compétences générales en ce qui concerne leur nombre?
- Le nombre de compétences respecte-t-il le nombre habituel en formation technique, soit entre 20 et 25?
- Le nombre total d'heures est-il conforme à celui autorisé?
- Les liens entre les compétences générales et les compétences particulières sont-ils appropriés?

TABLE DE CORRESPONDANCE

- La table de correspondance contient-elle l'énoncé et les indications sur chaque compétence?
- Les indications sur chaque compétence sont-elles formulées au moyen d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct?
- Les liens entre les compétences et les déterminants du programme d'études sont-ils clairs et précis?

PRÉSENTATION MATÉRIELLE

- Le document *Projet de formation* comprend-il l'ensemble des rubriques, soit les dimensions administratives du programme, les buts de la formation spécifique, la liste des compétences, la matrice des compétences et sa présentation, et la table de correspondance et sa présentation?

4 Validation d'un projet de formation

La validation d'un projet de formation suit immédiatement l'étape de sa conception et précède la formulation des objectifs et des standards du programme. Elle vise à obtenir des avis de la part de représentants du milieu du travail et du milieu de l'éducation sur le projet de formation. Elle constitue un moment clé dans l'élaboration du programme et une source d'information précieuse pour le Ministère et ses partenaires, car elle permet d'ajuster le projet de formation, le cas échéant, en fonction des avis reçus.

Les commentaires recueillis au moment de la validation sont consignés dans un rapport de validation qui doit faire état des remarques générales sur le projet de formation, quant à la pertinence, à la cohérence et à l'applicabilité, ainsi que des remarques particulières sur les buts du programme et les compétences, toujours en fonction de ces mêmes qualités de base essentielles. Ce rapport de validation est transmis à toutes les personnes présentes à la rencontre mais il n'est pas publié.

4.1 Buts de la validation

Rappelons que les cadres d'élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques précisent que les programmes du ministère de l'Éducation, pour remplir adéquatement leurs fonctions et respecter les exigences, doivent posséder quatre qualités. Ils doivent être pertinents, cohérents, applicables et harmonisés. La validation d'un projet de formation vise à recueillir des avis sur trois de ces qualités, soit la pertinence, la cohérence et l'applicabilité, ainsi qu'à informer les partenaires sur l'harmonisation possible des compétences avec celles d'autres programmes. Ces avis sont formulés par des représentants des milieux du travail et de l'éducation regroupés, dans la mesure du possible, dans un comité paritaire.

L'évaluation de la pertinence des compétences du projet de formation et les avis qui en découlent relèvent des personnes qui viennent du milieu du travail. Les avis sur la pertinence des compétences sont formulés en tenant compte du fait que chaque compétence est en relation avec la situation de travail. Ces avis prennent habituellement deux formes : un verdict quant à l'existence de chacune des compétences dans l'exercice de la profession et des précisions additionnelles relatives aux limites de la compétence par rapport à d'autres fonctions de travail et au respect des lois et de la réglementation en vigueur (limites d'interventions professionnelles).

L'évaluation de la cohérence et de l'applicabilité du projet de formation et les avis qui en découlent relèvent des personnes qui viennent du milieu de l'éducation. Les avis sur la cohérence du projet de formation concernent plusieurs aspects : l'ordre de présentation des compétences au regard de la complexité des apprentissages, l'articulation des compétences générales et des compétences particulières en ce qui a trait à l'existence des liens fonctionnels et la spécificité de la teneur de chaque compétence. Les avis sur l'applicabilité du projet portent habituellement sur trois aspects : le temps nécessaire pour l'acquisition des compétences, les ressources matérielles et financières requises pour l'enseignement et les besoins relatifs au perfectionnement des enseignantes et des enseignants. Le verdict d'applicabilité en ce qui a trait au temps nécessaire pour cet apprentissage doit être donné en considérant l'ensemble des compétences du projet au regard du nombre total d'heures-contact.

Les questions relatives au perfectionnement et aux ressources matérielles doivent être traitées de façon ouverte afin de laisser une marge de manœuvre aux établissements dans la définition du dispositif d'enseignement associé à l'application du programme. Il est suggéré de relever les difficultés que les représentantes et les représentants des établissements entrevoient en cette matière.

La validation d'un projet de formation présente plusieurs avantages; elle est essentielle pour la formulation des objectifs et des standards, elle permet l'établissement de consensus sur les questions de fond, elle assure la transparence du processus. Enfin, elle informe les partenaires du Ministère et contribue ainsi à établir la crédibilité du futur programme d'études.

4.2 Mise en œuvre des activités de validation

Formule des activités

La validation d'un projet de formation comprend deux types d'activités : la présentation du projet de formation ou rencontre de présentation et la validation proprement dite. Ces activités peuvent avoir lieu dans une même journée ou s'étendre sur deux jours, selon, entre autres, des variables propres au projet, par exemple le nombre d'établissements autorisés ou l'ampleur du projet de formation.

Ainsi, les projets de formation qui concernent un grand nombre d'établissements d'enseignement peuvent donner lieu à une rencontre d'information préliminaire à la séance de validation. Cela s'explique par le fait que le comité de validation est paritaire et que l'on exige, pour des raisons de conduite des travaux, un nombre limite de personnes qui peuvent être présentes. Cette rencontre a donc pour but de permettre à l'ensemble des établissements de recevoir l'information sur le projet.

D'autres projets de formation, en particulier ceux avec des voies de spécialisation, comprennent un trop grand nombre de compétences pour que l'on puisse raisonnablement penser tirer profit de l'expertise des personnes présentes en une seule journée. Il est alors recommandé d'augmenter le temps de la séance de validation. Dans tous les cas, il appartient à la personne responsable du projet de déterminer laquelle des formules utiliser.

Formule type de la validation en une journée			
Objet	**Qui**	**Durée**	**Avis et commentaires consignés**
Présentation	Milieu du travail et milieu de l'éducation	Au maximum une heure et demie[9]	Aucun
Validation	Milieu du travail et milieu de l'éducation	Environ six heures	Pertinence – Cohérence – Applicabilité Commentaires généraux sur le projet Commentaires sur les buts

Validation avec rencontre de présentation préliminaire pour le milieu de l'éducation			
Jour 1			
Objet	**Qui**	**Durée**	**Avis et commentaires consignés**
Présentation	Milieu de l'éducation	Une journée	Aucun
Jour 2			
Objet	**Qui**	**Durée**	**Avis et commentaires consignés**
Présentation	Milieu du travail	Au maximum une heure et demie	Aucun
Validation	Milieu du travail et milieu de l'éducation	Environ six heures	Pertinence – Cohérence – Applicabilité Commentaires généraux sur le projet Commentaires sur les buts

9 Toutes les durées sont présentées à titre indicatif; elles peuvent varier selon le contexte, l'ampleur du projet, etc.

Composition d'un comité de validation

Il appartient à la personne responsable du projet de préciser la composition du comité de validation. Cette tâche est réalisée en conformité avec les modalités de partenariat établies au Ministère. Outre les membres de l'équipe de production, environ seize personnes participent à la séance de validation :

- La moitié du groupe vient du milieu de l'éducation (représentantes ou représentants des directions d'établissements d'enseignement, enseignantes ou enseignants, représentantes ou représentants d'autres ordres d'enseignement concernés, le cas échéant, etc.).
- L'autre moitié du groupe représente le milieu du travail (personnes qui ont participé à l'atelier d'AST, gestionnaires, superviseures et superviseurs de personnes qui exercent la profession, directrices ou directeurs de personnel, représentantes et représentants d'ordres professionnels, personnes venant des organismes ou ministères intéressés, de comités sectoriels, etc.).

La sélection des personnes doit prendre en considération la représentativité géographique et socio-économique de la profession visée. Soulignons que ces critères sont souvent les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour faire le choix des participantes et des participants à l'atelier d'analyse de la situation de travail, mais d'autres critères peuvent s'ajouter selon la situation et les besoins. Ainsi :

- Le groupe est constitué de personnes issues des différents secteurs de l'industrie ou des entreprises considérées; de plus, il est souhaitable que les petites, les moyennes et les grandes entreprises soient représentées.
- Le groupe compte des personnes des diverses régions où la profession est pratiquée (grands centres, centres intermédiaires et régions éloignées).
- La composition du groupe tient compte du fait que la profession recouvre souvent plusieurs champs de l'activité économique (les services, la fabrication, la distribution, le développement de produits, la vente, etc.) ou, encore, que dans certaines entreprises toutes les tâches ne sont pas effectuées par une seule et même personne.

Il va de soi que, pour limiter le nombre de participantes et participants, chaque personne remplit plusieurs de ces critères. Une fois le recrutement terminé, la personne responsable du projet fait parvenir une convocation officielle accompagnée du projet de formation et des autres documents jugés pertinents (le plus souvent le rapport d'AST).

Composition et rôle de l'équipe de production

L'équipe de production est habituellement composée d'une personne responsable du projet, d'un concepteur-rédacteur et d'une ressource spécialisée en élaboration de programme. La conception-rédaction est assumée par un spécialiste de l'enseignement, mais la ressource en élaboration de programme y est très étroitement associée. Une ou un spécialiste du marché du travail peut également se joindre à des moments clés de la conception du projet de formation, dont à celui de la validation. La ressource responsable du projet peut agir comme spécialiste en élaboration de programme.

Donc, une fois que les participantes et participants ont confirmé leur présence, les membres de l'équipe de production entreprennent la préparation de la rencontre d'information et de la séance de validation[10].

Pour la partie information, trois tâches doivent être assurées, soit la présentation de l'information sur l'état des travaux et leur historique, la présentation du projet de formation et l'animation. Pour la partie validation, quatre tâches doivent être assurées, soit la présentation de chacune des compétences du projet de formation et des buts du programme, l'animation, la gestion de la rencontre et la collecte de l'information.

---

10 Sur le plan pratique, tout doit être mis en œuvre pour garantir le succès de cette étape de consultation. La ou les séances doivent avoir lieu à l'endroit le plus pratique et le plus économique, selon la provenance des participantes et des participants. Quant à la salle, elle doit offrir une tranquillité, un confort appropriés, ainsi que des de tables disposées de manière à faciliter les échanges. En ce qui a trait au matériel de présentation, un projecteur et un tableau multi-feuilles (*flip chart*) sont fort utiles. Il faut s'assurer d'avoir des cartons identifiés aux noms des personnes et des copies supplémentaires du projet de formation.

La présentation du projet de formation devrait être faite par le ou les spécialistes de l'enseignement, étant donné que ces derniers ont assumé une large part des travaux de conception et de production du projet de formation. L'animation des rencontres, et plus précisément la gestion du droit de parole, est souvent assumée par la ou le spécialiste en élaboration de programmes d'études qui s'assure que toute personne qui désire exprimer ses avis ou poser des questions puisse le faire en temps opportun. De plus, il devrait avoir une grande disponibilité afin de pouvoir assister le spécialiste de l'enseignement dans la présentation du projet ou répondre aux questions à caractère méthodologique. La présidence de l'activité est assurée par la personne responsable du projet, qui présente habituellement l'information sur l'état des travaux et leur historique. Au moment de la validation proprement dite, elle s'assure que les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de la séance sont bien appliqués et demande des correctifs, au besoin. Enfin, elle doit s'adjoindre les services d'une personne pour effectuer la prise de notes ou encore, partager la tâche avec les autres membres de l'équipe.

4.3 Tenue des activités de validation

Rencontre de présentation

La durée de la présentation du projet de formation varie selon qu'elle a lieu le jour de la validation ou dans les semaines qui précèdent (de courts délais sont souhaitables). Toutefois, les objectifs de cette présentation restent les mêmes, peu importe la formule retenue. Il s'agit principalement d'informer les personnes des étapes réalisées, de présenter les faits saillants des études de planification et du rapport d'analyse de la situation de travail, de faire état des orientations de développement arrêtées, d'expliquer sommairement les caractéristiques de l'approche d'élaboration de programmes par compétences et, finalement, de présenter le projet de formation. La rencontre de présentation comporte également une période réservée aux questions de l'auditoire et une autre pour annoncer les modalités de fonctionnement de la séance de validation proprement dite. Pour chacun de ces points, les membres de l'équipe de production auront défini le rôle dévolu à chacun, préparé leurs interventions, ainsi que le matériel de présentation nécessaire.

Chaque séance comporte ses exigences, mais en règle générale on doit limiter l'information technique sur les cadres ministériels d'élaboration des programmes d'études et mettre l'accent sur la présentation du projet de formation et plus particulièrement de la table de correspondance entre les compétences et les déterminants du programme. Soulignons qu'il est essentiel de préciser aux personnes présentes que la rencontre d'information ne constitue pas une séance de validation et que les commentaires éventuels sur la pertinence, la cohérence ou l'applicabilité ne sont pas consignés. Les membres de l'équipe de production doivent être vigilants sur cet aspect, afin de conserver le caractère informatif de la présentation.

Enfin, il est important que les représentantes et les représentants des établissements d'enseignement saisissent bien la structure de la matrice pour être en mesure d'évaluer la cohérence et l'applicabilité du projet. On présentera la matrice et on doit prendre soin de distinguer les responsabilités ministérielles de celles des établissements d'enseignement afin de prévenir la formulation d'avis centrés sur les activités d'apprentissage, lesquels, bien que pertinents au regard de l'application du programme par les établissements, ne doivent pas être adressés au Ministère.

Séance de validation

La séance de validation dure habituellement une journée, au cours de laquelle environ une heure et demie est consacrée à la présentation du projet de formation. Il y a donc peu de temps pour traiter de l'ensemble des questions sur les compétences et pour recueillir des commentaires généraux sur le projet de formation ainsi que des commentaires sur les buts de la formation spécifique. La personne responsable de l'animation doit donc être aguerrie à la conduite de discussions de groupe.

D'entrée de jeu, il est essentiel de bien expliquer les objectifs de la rencontre en clarifiant les concepts de pertinence, de cohérence et d'applicabilité. Il est donc nécessaire de préciser les responsabilités des représentantes et des représentants du milieu du travail (avis sur la pertinence) et du milieu de l'éducation (avis sur la cohérence et l'applicabilité). Il est préférable d'expliquer au groupe que l'horaire est chargé et de demander aux personnes leur collaboration dans la gestion du temps de parole. Il est important d'insister sur le fait que l'animateur gère le droit de parole. Il doit appliquer des techniques d'animation appropriées à la création d'une dynamique de groupe efficace et beaucoup insister sur le fait que la validation ne doit pas aborder les questions relatives aux activités d'apprentissage, puisque celles-ci relèvent de la responsabilité des établissements d'enseignement. En ce qui a trait à la méthodologie :

- On commence tout d'abord par examiner les compétences selon leur ordre de présentation dans le projet de formation. On doit présenter la compétence, puis demander des avis sur sa pertinence[11]. Si la compétence est jugée pertinente, sont demandés des avis sur la cohérence et l'applicabilité. Enfin, pour bénéficier de l'expertise présente, on doit recueillir des suggestions. Il faut faire preuve de souplesse lors de l'examen des premières compétences, compte tenu du fait que les personnes ne sont pas habituées à l'enchaînement des questions. Doivent être également attribués au spécialiste de l'enseignement le temps nécessaire à la présentation de la compétence et la priorité d'intervention concernant toute demande de clarification.
- L'animatrice ou l'animateur cherche à obtenir, dans la mesure du possible, un consensus sur les questions qui relèvent de la pertinence et des limites des interventions professionnelles. Il n'est pas opportun de bloquer la séance de validation par des considérations relatives à la méthode d'élaboration de programmes. Il est préférable de couper court aux discussions qui s'empêtrent dans la recherche du terme idéal.
- Enfin, l'animatrice ou l'animateur doit éviter de convenir, séance tenante, des modifications à apporter, afin de préserver le caractère consultatif de la rencontre et de laisser à l'équipe d'élaboration le temps de maturation nécessaire en ce qui a trait aux ajustements à apporter au projet de formation. Finalement, celui-ci n'a pas à être défendu indûment, puisque l'objectif de la rencontre est de recueillir le maximum d'avis de la part des personnes présentes, non de les conduire à une approbation automatique.

4.4 Résultats de la validation

Production d'un rapport de validation

Le rapport de validation est un compte-rendu des avis et des commentaires émis par les personnes invitées à la séance de validation. Il présente, de façon claire et succincte, les propos formulés pendant la rencontre. Pour chaque question relative à la pertinence, à la cohérence et à l'applicabilité, le texte doit mentionner si les avis ou les commentaires proviennent de personnes qui représentent le milieu du travail ou de personnes qui représentent le milieu de l'éducation.

Il est également d'usage de signaler les avis formulés par les personnes représentant des ordres professionnels et par celles représentant des directions des établissements visés lorsque ces avis concernent des questions importantes, telles que les limites des interventions professionnelles ou encore, l'applicabilité du projet.

Le compte-rendu doit aussi faire mention des consensus établis et des divergences sur les aspects importants du projet de formation, sans interpréter les propos des participants et des participantes ou annoncer les décisions prises à la suite des avis obtenus. L'analyse des commentaires et des suggestions permettra à l'équipe de production du programme d'évaluer la teneur, les incidences et l'à-propos des changements souhaités.

---

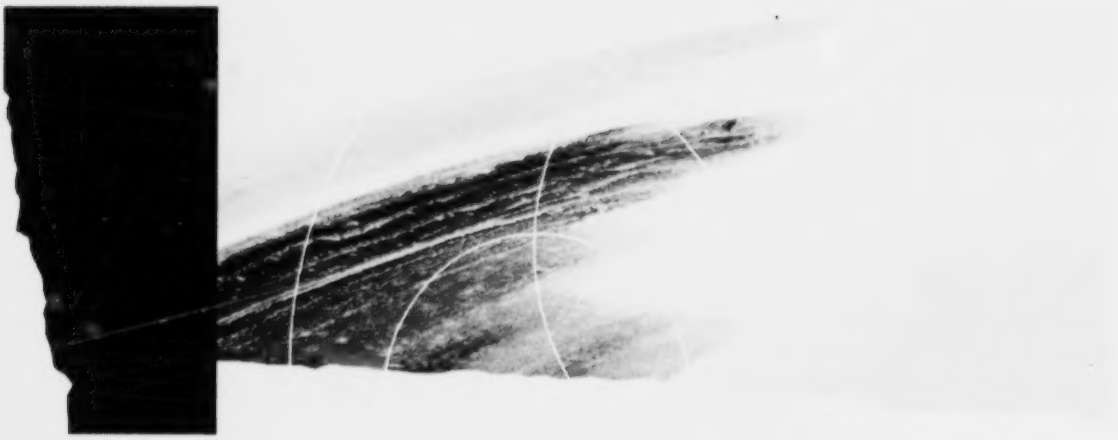
11 Dans le cas d'un projet de formation comportant des voies de spécialisation, la validation des compétences communes (c'est-à-dire de compétences présentes dans deux voies de spécialisation ou plus) est de l'ordre de la pertinence et doit faire l'objet d'un verdict distinct pour chacune des voies de spécialisation auxquelles elle appartient.

Contrairement au rapport d'AST, le rapport de validation ne fait pas l'objet d'un examen de conformité. Il est diffusé aux personnes qui ont participé à la validation, de même qu'aux directrices et aux directeurs des établissements autorisés à offrir le programme. On trouvera, à l'annexe V, un exemple de rapport de validation.

Décisions relatives aux avis et aux commentaires formulés

Comme le but de la validation est de recueillir des avis et des commentaires sur le projet de formation, l'équipe de production doit, une fois la rédaction du compte-rendu terminée, prendre les décisions sur les suites à donner. En règle générale, un avis de pertinence ou de non-pertinence doit être respecté, s'il a fait l'objet d'un consensus, et les avis de cohérence et d'applicabilité sont considérés, dans la mesure du possible.

Dans certaines circonstances, la personne responsable du projet peut décider de produire un rapport d'ajustement qui rend compte des décisions prises à la suite de la validation (voir l'annexe VI). Une version mise à jour du projet de formation est généralement annexée au rapport d'ajustement. Ce rapport n'est pas transmis aux participantes et participants à la séance de validation; il est rédigé en vue d'un suivi et destiné à un usage interne. Soulignons que ce rapport peut même être produit à la toute fin de la rédaction du programme d'études, puisqu'il arrive souvent que la définition des objectifs et des standards entraîne la modification de certains éléments du projet de formation. Ainsi, le rapport d'ajustement rend compte des choix que l'équipe de production a fait tout au long de l'élaboration du programme d'études.



Programme d'études

Nature d'un programme d'études

Objectif

Standard

Analyse d'un projet de programme d'études

Implantation d'un programme d'études

5 Nature d'un programme d'études

En formation technique, le programme d'études est un ensemble cohérent de compétences à acquérir; il est formulé par objectifs et standards. Il est conçu selon une approche globale qui tient compte à la fois de facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour atteindre les objectifs. Le tout, comme on l'a vu dans les sections précédentes, suit un cadre d'élaboration qui exige, notamment, la participation des milieux du travail et de l'éducation.

5.1 Fonctions et structure d'un programme d'études

Le programme d'études constitue un outil de référence en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs et standards du programme présentent une description des résultats recherchés par la formation, ils ont une influence directe sur le choix des activités d'apprentissage et l'enseignement. Le programme ne comprend cependant ni les activités d'apprentissage, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement, lesquels sont sous la responsabilité des établissements d'enseignement.

Le programme d'études est aussi un outil de référence en matière d'organisation pédagogique. En effet, sa mise en œuvre dans les établissements exige la mobilisation d'un certain nombre de ressources humaines, financières et matérielles, lesquelles seront choisies ou prises en considération dans le respect des exigences du programme.

Le programme d'études est également un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la reconnaissance des acquis. Ainsi, pour obtenir leur diplôme d'études, les personnes doivent démontrer qu'elles ont acquis les compétences décrites dans les objectifs et les standards. Les instruments d'évaluation des apprentissages et de reconnaissance des acquis résultent donc directement des objectifs et des standards.

Comme les compétences formulées en objectifs et en standards sont les cibles obligatoires du programme d'études, l'acquisition de l'ensemble de ces compétences est requise pour l'obtention du diplôme. Le programme est donc un outil de référence pour la sanction des études. Il permet aux établissements d'enseignement qui ont la responsabilité de son application d'assurer la comparabilité de la formation à l'ensemble des élèves, dans un souci d'égalité et de justice.

Finalement, le programme d'études est une source d'information exhaustive sur les compétences attendues pour l'exercice de la profession, au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Le programme d'études est un document ministériel à caractère prescriptif qui comporte différentes parties. Dans un premier temps, il synthétise, sous forme de tableau, l'information relative à chacune des compétences. Ensuite, il se divise en deux parties. L'une pour la formation générale, et l'autre, pour la formation spécifique. Dans les deux cas, on présente une vue d'ensemble, suivie des objectifs et des standards. Plus précisément, la partie qui porte sur la formation spécifique traite de quatre éléments, soit les buts de la formation spécifique, les intentions éducatives en formation spécifique, les compétences visées et la matrice.

5.2 Buts et intentions éducatives en formation spécifique

Les buts de la formation spécifique ont été déterminés à l'étape du projet de formation et ont même fait l'objet d'une validation auprès de représentantes et représentants des milieux de l'éducation et du travail. Or, l'élaboration d'un programme d'études est un processus évolutif. Ainsi, les énoncés de compétences et les buts de la formation spécifique sont susceptibles d'être modifiés, même après l'étape de conception du projet de formation. Ces modifications se font, bien évidemment, dans le respect des règles de formulation. Ainsi, on trouve, dans cette partie du programme d'études, une version mise à jour des buts de la formation spécifique (formulés au moment de la conception du projet de formation).

Les intentions éducatives quant à elles constituent la deuxième rubrique en formation spécifique. Elles devraient guider les établissements d'enseignement dans la mise en œuvre du programme. Il s'agit de visées pédagogiques qui s'appuient sur des valeurs et des préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève. Elles touchent généralement des dimensions significatives du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites en ce qui concerne les buts de la formation spécifique ou les compétences. Elles peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc. On en trouve généralement de trois à six pour la formation spécifique d'un programme.

Les intentions éducatives incitent l'enseignante ou l'enseignant à intervenir dans une direction donnée chaque fois qu'une situation s'y prête. Elles sont de nature continue et permettent, particulièrement, de développer chez l'élève des habitudes, des attitudes ou d'autres dimensions qui débordent le champ des objectifs du programme. Notons que la détermination des intentions éducatives a avantage à être faite à la fin des étapes de conception du programme. Voici quelques exemples d'intentions éducatives en formation spécifique :

- Développer le sens des responsabilités.
- Développer le souci du travail bien fait.
- Développer la pratique de l'auto-évaluation.
- Accroître le respect des autres et de soi.

On trouve d'autres exemples d'intentions éducatives à l'annexe VII.

5.3 Nature des objectifs et des standards

La raison d'être des objectifs et des standards, déterminés par le ministre, est d'assurer la comparabilité des formations, dans un contexte où les établissements d'enseignement ont la responsabilité de la définition des activités d'apprentissage. C'est au regard du partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les établissements que l'on doit comprendre la portée et les limites des objectifs et des standards.

Les objectifs et les standards traduisent les résultats à atteindre. Les objectifs précisent les compétences à maîtriser, et les standards exposent les exigences et les conditions d'exercice des compétences, au seuil d'entrée sur le marché du travail. Chaque objectif est, de manière indissociable, accompagné d'un standard. L'objectif et le standard se trouvent à dégager, pour chaque compétence, les habiletés et les comportements qui permettent d'exercer, au niveau de performance exigé au seuil d'entrée sur le marché du travail, la tâche ou l'activité de laquelle est issue la compétence.

La formulation des objectifs et des standards vise à circonscrire l'ensemble des dimensions essentielles et incontournables des compétences et à les exprimer en comportements observables et mesurables. La sélection de l'information pertinente s'effectue en tenant compte de la compétence à traiter. Tout en conservant une vision globale de la fonction de travail, il s'agit d'isoler l'information qui a trait à la compétence à formuler en objectif et en standard, et de choisir les parties les plus significatives et les plus pertinentes. La sélection de l'information permet, entre autres, de préciser l'ampleur et les limites de la compétence.

La formulation de l'objectif et du standard doit également être faite de manière à traduire, le plus clairement possible, la compétence visée. Cette formulation s'exprime dans la description des actions et des résultats attendus. Il faut se préoccuper d'éviter des glissements vers le domaine de connaissance ou la discipline d'enseignement et ne pas perdre de vue le niveau fonctionnel de la compétence, c'est-à-dire le niveau exigé pour l'exercice de la profession, et ses liens avec les autres compétences du programme.

On traitera plus à fond des objectifs et des standards dans les pages qui suivent et on en trouvera des exemples à l'annexe VIII.

6 Objectif

L'objectif présente la compétence à acquérir. Il comprend l'énoncé même de la compétence et les éléments nécessaires à sa compréhension. Le choix et la formulation des éléments doivent s'effectuer en respectant le caractère indissociable de l'objectif et du standard. Un objectif ne peut être défini sans que l'on tienne compte, de façon parallèle, du contexte dans lequel la compétence sera exercée ainsi que des critères de performance qui devront être respectés.

6.1 Énoncé de la compétence

À l'étape de la formulation des objectifs et des standards, les énoncés de compétences sont déjà disponibles, ayant été précédemment inscrits dans le projet de formation validé et mis à jour. L'énoncé de compétence d'un objectif doit donc être le même que celui défini dans ledit projet.

6.2 Éléments de la compétence

Les éléments de la compétence décrivent celle-ci sous la forme de comportements particuliers. Ils se limitent aux données nécessaires à sa compréhension. Ils précisent soit les grandes étapes de mise en œuvre, soit les principales composantes de la compétence.

Les étapes de mise en œuvre de la compétence déterminent, de façon ordonnée, les actions effectuées et les résultats obtenus au cours de cet exercice. On devrait utiliser cette façon de faire pour les compétences particulières et, lorsque cela est approprié, pour certaines compétences générales. L'exemple qui suit, issu du programme *Technologie forestière* et portant sur la compétence Cartographier un territoire forestier, illustre cette méthode. Les éléments de la compétence sont :

- Effectuer la mise en plan d'un relevé terrestre.
- Commander les photographies aériennes et les images-satellites nécessaires à la couverture d'un territoire.
- Interpréter des photographies aériennes.
- Reporter sur une carte des éléments délimités sur une photographie aérienne.

Dans certains cas, par exemple pour certaines compétences générales où le recours aux étapes d'exercice d'une compétence n'est pas pertinent et n'en permet pas une compréhension univoque, on choisira de présenter les principaux éléments de la compétence. On doit donc, en pareil cas, recourir aux grands axes qui permettent de regrouper les habiletés en cause. L'exemple qui suit, extrait du programme *Graphisme* et portant sur la compétence Exploiter les grandes tendances artistiques et graphiques, illustre cette méthode. Les éléments de la compétence sont :

- Explorer des tendances artistiques et graphiques.
- Comparer différents styles artistiques et graphiques.
- Interpréter l'organisation d'une œuvre.
- Sélectionner des modes d'expression artistiques et graphiques.
- Adapter les éléments des langages artistiques et graphiques à une production.

En formulant les éléments de la compétence, on peut prendre en considération des liens avec d'autres compétences que l'on veut particulièrement voir s'exercer dans le contexte d'une tâche ou d'une activité de la profession. Ces liens peuvent donner lieu à des éléments de cette compétence; il faut cependant prendre soin, au moment de leur formulation, de les adapter à la compétence en cause.

Chaque élément de la compétence doit correspondre à une action assez importante et suffisamment complexe; on doit donc éviter les éléments trop « fins ». Il se traduit :

- dans le domaine cognitif par une application de connaissances, par exemple :
  - choisir les outils et les matériaux;
- dans les domaines psychosensorimoteur et socioaffectif, par des actions autonomes telles que :
  - ajuster les pièces d'un mécanisme;
  - gérer le stress lié à l'exercice de la profession.

La formulation des éléments de la compétence, comme celle de l'énoncé, exige des verbes d'action exprimant des comportements observables et mesurables ou dont le résultat est également observable et mesurable. On doit donc systématiquement éviter les éléments correspondant à des actions trop simples comme, par exemple, nommer, décrire, énumérer... Ces actions se rapportent à l'expression de connaissances, et non à leur application et souvent elles ne représentent pas la tâche ou l'activité réelle de travail. Les éléments doivent correspondre à des actions suffisamment complexes et assez importantes, quant à leur signifiance et à leur durée d'exécution.

Finalement, les éléments de la compétence ne doivent pas se rapporter à une séquence ou à des étapes d'apprentissage de la compétence. Ils doivent être formulés en tenant compte des exigences d'exercice de cette compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. On considère généralement qu'entre trois et neuf éléments permettent de décrire convenablement une compétence. Les éléments doivent se composer de verbes qui expriment des comportements observables et mesurables, ou dont le résultat est observable et mesurable, et de complément d'objet direct.

Soulignons que l'information recueillie au moment de l'AST sur les tâches et les opérations, sur les catégories de produits et services attendus ainsi que sur les habiletés transférables, peut s'avérer une source utile pour la détermination des éléments de la compétence. Il en va de même pour les indications sur la compétence qui paraissent dans la deuxième colonne de la table de correspondance[12] du projet de formation validé et mis à jour.

12 Un exemple de table de correspondance est présenté à l'annexe IV.

7 Standard

Le standard est le niveau de performance à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint. Il comprend le contexte de réalisation et les critères de performance. Le contexte de réalisation précise la situation d'exercice de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Les critères de performance déterminent les exigences d'exercice de la compétence. Ce sont donc le contexte de réalisation et l'ensemble des critères de performance qui traduisent le niveau de performance permettant de reconnaître que l'objectif est atteint.

7.1 Contexte de réalisation

Le contexte de réalisation renseigne sur la situation de mise en œuvre de la compétence, au seuil d'entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire au moment où une personne commence à exécuter une tâche ou une activité de travail. Le contexte de réalisation permet de circonscrire et de mieux comprendre l'ampleur, l'importance et le champ d'application de la compétence. Il contribue à en fixer les limites et à saisir son degré de complexité. Il indique, notamment à partir de l'information contenue dans le rapport d'AST, l'équipement, le matériel, les références, les outils utilisés ainsi que les normes et les règlements en vigueur. Il précise également la nature des situations-types ainsi que le degré d'autonomie et de responsabilité exigé. Il doit être représentatif des différents milieux de travail dans lesquels la compétence sera exercée et livrer une information qui a une certaine pérennité.

Le contexte de réalisation ne doit pas traduire la situation d'enseignement ou d'apprentissage ni les critères de performance. Il appartient aux établissements d'enseignement de créer les moyens et les conditions pédagogiques nécessaires à l'atteinte de l'objectif dans le respect du standard.

Le contexte de réalisation renvoie à des indices tels que[13] :

- Les consignes et les données particulières, par exemple :
  - à partir des besoins exprimés par une cliente ou un client;
  - des lois, des règlements, des normes et des codes en vigueur;
  - ainsi que de directives et de prescriptions sylvicoles.
- Les conditions environnementales dans lesquelles la compétence est mise en œuvre, par exemple :
  - en forêt.
- Les outils, l'équipement ou le matériel nécessaires, par exemple :
  - à l'aide de l'outillage et des instruments de contrôle spécialisés; de cartes et de photographies aériennes; de matériel informatique et d'instruments d'arpentage.
- Les ouvrages de référence ou les manuels techniques nécessaires, par exemple :
  - à l'aide de la documentation pertinente;
  - à partir des renseignements contenus dans un contrat ou dans des cahiers de normes spécifiques;
  - à l'aide de procédures normalisées.
- L'ampleur et les limites d'application de la compétence, par exemple :
  - pour le creusage de canaux de drainage forestiers;
  - dans le cadre d'un inventaire multiressources;
  - pour un secteur d'intervention.

Soulignons que l'information recueillie au moment de l'AST au sujet des conditions de réalisation s'avère une source utile pour la détermination du contexte de réalisation.

13 Les exemples qui suivent sont tous extraits du programme *Technologie forestière*.

7.2 *Critères de performance*

Les critères de performance définissent les exigences qui permettront de juger de l'atteinte de chacun des éléments de la compétence et, par voie de conséquence, de la compétence elle-même. Chaque élément de la compétence appelle au moins un critère de performance. Tous les critères de performance doivent être respectés, de même que le contexte de réalisation, pour que le standard soit atteint.

Les critères de performance permettent de qualifier les éléments de la compétence au regard principalement des habiletés et des comportements manifestés au moment de l'exercice de la compétence. Ils mettent en évidence les exigences minimales d'exercice de cette compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Nombre de ces exigences sont indiquées dans le rapport d'analyse de la situation de travail.

Les critères de performance peuvent qualifier, soit la démarche utilisée pendant l'exercice de la compétence, soit les produits et les résultats obtenus au terme de cet exercice. Les critères, définis à partir de l'information sur la situation de travail, peuvent porter, entre autres, sur :

- L'utilisation d'une méthode, d'une technique, d'une façon de faire;
- L'application ou le respect de règles, de procédures, etc.;
- La qualité du résultat ou du produit fini;
- La manifestation d'attitudes ou de comportements particuliers.

Exemple :

Éléments de la compétence	**Critères de performance**
1. Déterminer le type forestier.	• Délimitation convenable du type forestier à déterminer. • Pertinence des liens établis avec les éléments du cadre de référence écologique. • Utilisation correcte des clefs de classification. • Appellation juste du type forestier.

Les critères de performance doivent se rapporter à des dimensions observables et pouvoir ainsi être mesurés. Les critères déterminés dans le standard ne servent toutefois pas d'outil d'évaluation de la compétence, mais plutôt de référence pour la définition des outils d'évaluation qui sera faite par les établissements, au même titre que pour l'enseignement et l'apprentissage.

Les critères de performance sont généralement formulés à l'aide de noms communs et d'adjectifs. Les noms communs précisent les points à observer. Les adjectifs contribuent à la détermination des performances exigées. Notons qu'on limite généralement le nombre de critères à quatre ou cinq pour chaque élément de la compétence, de façon à éviter d'alourdir la présentation de l'objectif et de son standard.

Pour la détermination des critères de performance, on peut s'inspirer, par exemple, de ceux qui ont été proposés par les participantes et participants à l'atelier d'analyse de la situation de travail pour chacune des tâches ou encore, de l'information relative aux habiletés transférables.

8 Analyse d'un projet de programme d'études

En terminant, il semble opportun de proposer certains critères pouvant servir à l'analyse d'un projet de programme d'études techniques[14]. Le tableau qui suit propose un certain nombre de questions qui peuvent aider les équipes de production à porter un regard critique sur leur travail. Ainsi, une réponse affirmative à chacune de ces questions est le résultat recherché. La grille qui suit peut guider les équipes dans l'amélioration de leurs productions.

Grille d'analyse d'un projet de programme d'études

ASPECTS GÉNÉRAUX

- Les buts de la formation spécifique ont-ils été modifiés à la suite de l'avis technique sur le projet de formation et de la validation du projet de formation, s'il y a lieu?
- Les intentions éducatives touchent-elles des aspects significatifs qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites dans les buts de la formation spécifique ou les compétences?
- Le nombre d'intentions se situe-t-il entre trois et six?
- Les renseignements véhiculés dans la matrice concordent-ils avec ceux des objectifs et des standards?

OBJECTIFS

Énoncés de compétences

- Les énoncés de compétences sont-ils formulés de la même façon d'une section du projet à une autre?

Éléments de la compétence

- Chacun des éléments a-t-il un lien avec la compétence visée?
- Les éléments contribuent-ils à préciser l'ampleur de la compétence?
- L'ampleur de chaque élément est-elle plus restreinte que celle de l'énoncé de la compétence?
- Les éléments sont-ils structurés sous forme de processus ou de produits?
- La structure privilégiée et la qualité de la production écrite favorisent-t-elles l'univocité de la compétence?
- L'information présentée dans les éléments est-elle pertinente au regard de l'exercice de la profession, sans fournir d'indications sur les activités d'apprentissage ni sur les connaissances?
- Les éléments présentent-ils des étapes réelles de l'activité professionnelle, et non des activités d'apprentissage ou des connaissances qui conduisent à l'acquisition de la compétence?
- Les éléments sont-ils formés d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct, sans qualificatif, ni adverbe, ni exigence de réalisation? Et ce verbe est-il différent de celui de l'énoncé?
- L'objectif comprend-il entre trois et neuf éléments?

STANDARDS

Contexte de réalisation

- Le contexte précise-t-il l'environnement réel de travail, sans porter sur des modalités d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation?
- Le contexte précise-t-il l'environnement, les outils, l'équipement, le matériel et les vêtements nécessaires ou obligatoires, les ouvrages de référence ou les manuels techniques utilisés au moment de la mise en œuvre de la compétence sur le marché du travail?
- Le contexte est-il réaliste au regard des exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail?
- L'utilisation de cette rubrique permet-elle de délimiter la compétence au-delà de l'information contenue dans les autres composantes de l'objectif?
- Les indications sont-elles claires et précises?
- Les indications se limitent-elles à l'information nécessaire à la compréhension de l'ampleur et des limites de la compétence?
- Les indications débutent-elles par des termes tels que : à partir de, à l'aide de, dans, pour, etc.?

14 Le projet de programme est en fait un programme d'études qui n'a pas encore reçu l'approbation ministérielle.

Grille d'analyse d'un programme (*Suite*)

Critères de performance

- Les critères sont-ils directement associés aux éléments de la compétence?
- Les critères indiquent-ils la qualité des produits, des résultats, des actions, l'application ou le respect d'une méthode (et non les apprentissages à faire)?
- Les critères sont-ils réalistes au regard des exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail?
- Les critères sont-ils assez larges pour permettre le développement ultérieur de critères d'évaluation plus précis, mesurables et observables?.
- Y a-t-il absence de dédoublement entre les critères?
- Les critères sont-ils présentés selon une suite logique?
- Les critères se composent-ils d'un nom commun et d'un adjectif significatif?
- Le nombre de critères est-il approprié, soit habituellement un maximum de quatre ou cinq par élément?

PRÉSENTATION MATÉRIELLE

- Le document *Programme d'études techniques* comprend-il l'ensemble des rubriques nécessaires, soit l'information administrative sur le programme d'études, sa présentation et l'information relative à la formation générale et à la formation spécifique (code administratif et libellé d'objectifs ou de compétences et unités) et le vocabulaire. Pour la première partie relative à la formation générale : ses buts, ses intentions éducatives, ses objectifs et ses standards. Pour la deuxième partie relative à la formation spécifique : ses buts, ses intentions éducatives, l'harmonisation entre les programmes, ses objectifs et ses standards.

9 Implantation d'un programme d'études

Au terme du processus d'élaboration d'un programme d'études, il est d'usage de procéder à une session d'implantation d'une durée d'une journée, au cours de laquelle l'équipe de production présente le nouveau programme à ses futurs utilisateurs et utilisatrices. Les participantes et participants à la session d'implantation sont donc généralement des enseignantes et enseignants ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques des établissements autorisés à offrir le programme.

Cette rencontre se veut un moment privilégié pour transmettre les particularités du nouveau programme et répondre aux éventuelles interrogations des participantes et participants. Elle vise avant tout à faciliter l'appropriation du programme et à soutenir le travail de planification pédagogique nécessaire à sa mise en œuvre.

L'organisation de cette séance peut varier selon le programme, l'ampleur des changements apportés et le nombre d'établissements intéressés. On peut d'ailleurs, au besoin, tenir les séances dans différentes régions regroupées. Cependant, leur contenu demeure toujours sensiblement le même.

Dans un premier temps, il est intéressant de résumer l'historique de l'élaboration du programme, les étapes importantes, les choix déterminants et les changements importants. Il faut se rappeler que les participantes et participants n'ont pas été présents à toutes les étapes de l'élaboration; il est donc préférable de résumer l'état de la situation. On peut, pour ce faire, se référer à l'étude préliminaire, au rapport d'AST, au rapport de validation, etc.

On procède ensuite à un retour plus ou moins détaillé sur les notions de base liées à l'approche par compétences utilisée en formation technique. Le but étant de s'assurer que les participantes et participants disposent de l'information nécessaire à la compréhension de chacune des composantes du nouveau programme ainsi que de ses possibilités d'application.

Vient ensuite la présentation détaillée du programme : les buts et les intentions éducatives en formation spécifique, la matrice des compétences et chacun des objectifs et des standards. Cette présentation peut se faire de différentes façons mais, dans tous les cas, il est souhaitable d'utiliser des moyens dynamiques qui favorisent la participation des personnes présentes; il est donc préférable d'éviter la lecture intégrale du programme, qui ne peut qu'alourdir la présentation et la rendre fort peu interactive.

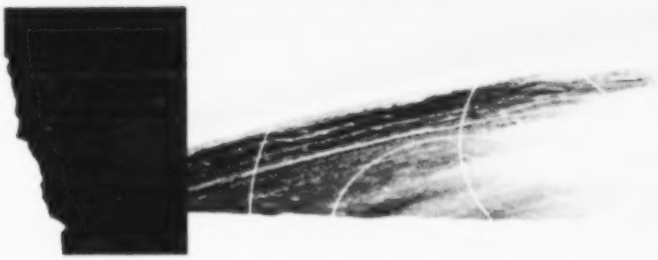
CONCLUSION

La révision du présent guide s'inscrit dans une actualisation du processus d'élaboration de programmes d'études professionnelles et techniques qui se justifie, d'une part, par la nécessité de mettre à jour la documentation et, d'autre part, par un besoin d'actualiser les programmes formulés par compétences depuis la réforme de la formation professionnelle en 1986 et celle de la formation technique en 1993.

Dans sa présentation renouvelée, le processus d'élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques se traduit par trois grandes phases qui sont l'évaluation du programme et la planification, la conception et la production du programme d'études ainsi que la mise en application du programme et le suivi sectoriel qui en découle. On s'assure ainsi d'une réponse adéquate aux besoins du milieu de travail et à ceux des individus. Ces phases ne sont pas linéaires, mais elles se déploient dans un continuum s'étalant de l'élaboration d'un programme à son actualisation, si les besoins motivent toujours son maintien. Chaque étape découle de la précédente et prépare la suivante. Le processus s'amorce avec les études de besoins et l'identification des déterminants d'un programme, s'en suit son élaboration, son application et finalement, sont identifiés et déterminés les besoins de révision. Le processus actualisé fait état par ailleurs d'une veille sectorielle essentielle et continue, afin d'assurer une offre de qualité et le maintien de l'adéquation formation-emploi.

Jusqu'à ce jour, plus de 250 programmes d'études en formation professionnelle et technique ont été élaborés par compétences, et certains ont déjà été actualisés; dans les années qui viennent, plusieurs programmes seront revus afin de répondre aux besoins et de préserver les qualités principales des programmes d'études, soit la cohérence, la pertinence et l'applicabilité, le tout dans une offre le plus possible harmonisée.

Annexe I
Exemple de présentation des éléments d'ordre administratif du programme en production



<N° > **<Titre du programme>**

Type de sanction :	Diplôme d'études collégiales
Nombre d'unités :	< > unités
Durée totale :	<nb> heures-contact <ou><nb> à <nb><heures-contact>

Formation générale :	660	heures-contact
Formation spécifique :	<nb>	heures-contact
<OU>		
Formation générale :	660	heures-contact
Formation spécifique :		
Tronc commun et <Voie de spécialisation A, <nom> :	<nb>	heures-contact
Tronc commun et <Voie de spécialisation B, <nom> :	<nb>	heures-contact

Durée maximale allouée à l'enseignement pratique : <999> heures-contact

Nombre de compétences du programme : <nb>

Formation générale :	<nb>
Formation spécifique :	<nb>

Conditions d'admission :

Est admissible au programme la personne qui satisfait aux conditions générales d'admission définies dans le RREC à l'article 2 et, le cas échéant, aux conditions particulières suivantes :

- <texte>

Annexe II
Exemple de buts de la formation spécifique (extrait)

Buts de la formation spécifique

Le programme *Techniques de travail social* vise à former des personnes aptes à exercer la profession de technicienne et technicien en travail social.

Les techniciennes et les techniciens en travail social sont habilités à intervenir avec des personnes de tous âges, des familles, des groupes et des communautés vivant différents problèmes sociaux. Ces problèmes, liés aux conditions de vie et aux inégalités sociales, se manifestent souvent par la pauvreté, la perte d'emploi, la violence familiale et conjugale, les difficultés d'adaptation, la perte d'autonomie, l'isolement, le suicide et la toxicomanie. Les techniciennes et les techniciens en travail social aident ces personnes, ces familles, ces groupes et ces communautés à répondre adéquatement à leurs besoins, à promouvoir la défense de leurs droits et à favoriser le changement social.

Les techniciennes et les techniciens en travail social travaillent dans les établissements du ministère de la Santé et des Services sociaux, soient les Centres jeunesse, les Centres locaux de services communautaires, les Centres hospitaliers, les Centres d'hébergement et de soins de longue durée et les Centres d'accueil et de réadaptation. On les retrouve également au ministère de l'Emploi et de la Solidarité du Québec et dans les Commissions scolaires. Enfin les techniciennes et les techniciens en travail social travaillent dans des organismes communautaires tels que les maisons de jeunes, les centres communautaires, les maisons d'hébergement, les groupes d'entraide, les groupes de défense des droits et les groupes d'éducation populaire. Bien que les tâches confiées aux techniciennes et aux techniciens en travail social varient selon les différents milieux de travail, elles et ils assument la responsabilité du choix et de l'application des modalités de l'intervention.

Les techniciennes et les techniciens en travail social travaillent souvent au sein d'une équipe multidisciplinaire et exercent une grande autonomie dans leurs modalités d'intervention. Les tâches et les responsabilités confiées aux techniciennes et aux techniciens en travail social varient selon les différents milieux de travail.

Les tâches qu'assument les techniciennes et les techniciens en travail social s'articulent autour des méthodologies de l'intervention avec les personnes et les familles, avec les groupes et avec les communautés. Les finalités de l'intervention vont de la prévention des situations problématiques à la résolution des problèmes par le soutien des personnes dans une démarche de changement individuel ou collectif.

Enfin, le maintien des personnes dans leur milieu de vie et la réinsertion sociale amènent les techniciennes et les techniciens en travail social à assumer un travail de soutien et de développement de ressources et de services de tout type. Ces services s'inscrivent dans une approche de développement social et communautaire.

Conformément aux buts généraux de la formation technique, la composante de formation spécifique du programme *Technique de travail social* vise à :

- Rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession, soit :
  - lui permettre, dès l'entrée sur le marché du travail, de jouer les rôles, d'exercer les fonctions et d'exécuter les tâches et les activités associés à une profession;
  - lui permettre d'évoluer adéquatement dans un milieu de travail (ce qui implique des connaissances et des habiletés techniques et technologiques en matière de communication, de résolution de problèmes, de prise de décisions, d'éthique, de santé et de sécurité, etc.).

- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle, soit :
  - lui faire connaître le marché du travail en général ainsi que le contexte particulier de la profession choisie;
  - lui faire connaître ses droits et ses responsabilités comme travailleur ou travailleuse.

- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels, soit :
  - lui permettre de développer son autonomie et sa capacité d'apprendre ainsi que d'acquérir des méthodes de travail;
  - lui permettre de comprendre les principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées;
  - lui permettre de développer sa faculté d'expression, sa créativité, son sens de l'initiative et son esprit d'entreprise;
  - lui permettre d'adopter des attitudes essentielles à son succès professionnel, de développer son sens des responsabilités et de viser l'excellence.

- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne, soit :
  - lui permettre d'adopter une attitude positive à l'égard des changements;
  - lui permettre de se donner des moyens pour gérer sa carrière, notamment par la sensibilisation à l'entrepreneurship.

Annexe III
Exemple de matrice des compétences (extrait)

Matrice des compétences

La matrice des compétences permet d'avoir un aperçu global du programme d'études techniques. Elle regroupe l'ensemble des composantes du programme, et situe chacune des compétences de la formation spécifique.

La matrice des compétences comprend :

- les compétences générales de la formation spécifique qui portent sur des activités de travail communes à différentes tâches ou situations;
- les compétences particulières, qui portent sur des tâches directement rattachées à l'exercice de la profession;

La matrice des compétences permet de voir les liens qui existent entre les compétences générales, placées à l'horizontale, et les compétences particulières, placées à la verticale. Le symbole (o) indique un lien, dans l'exercice de la profession, entre une compétence particulière et une compétence générale.

L'ordre de présentation des compétences de la formation spécifique reflète la conception du programme d'études, mais n'infère pas l'application qu'on en fera. La matrice des compétences est fournie à titre indicatif.

Gestion commerciale

MATRICE DES COMPÉTENCES

GESTION COMMERCIALE

COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	Numéro de la compétence	COMPÉTENCES GÉNÉRALES													
		Analyser les fonctions de travail	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion commerciale	Promouvoir des produits et des services par des moyens de communication de masse	Utiliser des méthodes statistiques à des fins d'analyse de données commerciales	Rechercher et analyser des données commerciales	Utiliser des sources de droit s'appliquant aux activités commerciales	Communiquer en anglais avec du personnel et des supérieurs de l'établissement ou de l'entreprise	Traiter en anglais avec des clientes ou clients et des fournisseurs	Appliquer un processus de gestion dans un contexte de commercialisation	Produire de l'information comptable et financière à des fins de gestion	Analyser de l'information comptable et financière à des fins de gestion commerciale	Utiliser l'information de l'actualité économique à des fins de gestion commerciale	Rechercher les occasions de commercer avec l'étranger	Assurer son intégration au marché du travail
Numéro de la compétence		1	2	3	4	5	7	8	9	12	14	15	18	24	25
Établir un plan de marketing et en assurer le suivi	6	O	O	O		O				O		O	O	O	O
Promouvoir les produits et des services par des moyens de communication de masse	10	O	O	O		O	O		O	O		O	O		O
Vendre des produits et des services par des moyens de communication de masse	11	O	O	O	O	O	O	O	O		O		O		O
Constituer une équipe de vente	13	O	O	O			O	O				O			O
Préparer et gérer un budget d'exploitation	16	O	O	O	O	O		O		O		O	O		O
Assurer la disponibilité de la marchandise dans un établissement commercial	17	O	O	O		O	O		O	O		O		O	O
Vendre des produits et des services par voie de représentation	19	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Superviser une équipe de vente	20	O	O	O	O	O	O			O	O				O
Procéder à l'aménagement du lieu de vente et à la présentation visuelle des produits et des services	21	O	O	O	O		O	O		O		O			O
Former le personnel de vente	22	O	O	O				O							O
Mettre en place et superviser le service à la clientèle selon l'approche qualité	23	O	O	O		O	O		O	O		O			O
Gérer un projet de commercialisation de produits ou services	26	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

Annexe IV
Exemple de table de correspondance

Présentation de la table de correspondance

La table de correspondance contient divers renseignements relatifs au projet de formation. On retrouve les compétences telles qu'elles sont présentées dans la matrice et elles sont placées dans l'ordre proposé d'acquisition.

Associés à l'énoncé de la compétence, sont présentés les liens entre chaque compétence prévue au projet de formation, l'information contenue dans le rapport d'AST et les buts généraux de la formation technique. Ces déterminants sont présentés de façon à s'assurer de la pertinence de chacune des compétences. Les premières indications correspondent à des renseignements qui proviennent du rapport d'AST; ils sont précédés de la mention AST. Les secondes indications correspondent aux buts généraux de la formation technique; le chiffre indiqué après la mention BUT fait référence à l'un des quatre buts présentés au début de ce document.

Pour chacune des compétences sont présentés des indications de façon à rendre plus explicite l'énoncé de compétence. Il est toutefois important de retenir que ces indications constituent avant tout un premier déblayage pour mieux cerner la compétence. Ces indications ne sont pas nécessairement exhaustives. De plus, elles peuvent se rapporter tant à des éléments de contenu et à des notions liées à l'acquisition de la compétence qu'à des éléments de cette compétence. Il serait imprudent de les associer automatiquement aux « éléments » qui seront définies au moment de l'élaboration des objectifs et standards du programme.

Commercialisation de la mode

Table de correspondance

Énoncé de la compétence	Déterminants
11. Déterminer les caractéristiques de la clientèle-cible	AST : Tâche 3, Connaissance du marché (page 41) Buts : 1, 2 et 3

Indications sur la compétence

- Définir le profil socio-démographique de la clientèle-cible
- Définir le profil comportemental de la clientèle-cible
- Déceler les tendances relatives au comportement de la clientèle-cible
- Déceler les besoins mal ou non satisfaits
- Reconnaître l'influence des divers facteurs environnementaux sur le comportement de la clientèle-cible (économiques, sociaux, culturels, politiques, etc.)

Énoncé de la compétence	Déterminants
12. Planifier l'achat et l'assortiment de produits mode	AST : Opérations 4.1, 4.2, 4.5, 4.6, 4.8, 4.9, 4.11 et 4.12 Buts : 1 et 3

Indications sur la compétence

- Évaluer les besoins de produits (mensuels, saisonniers, promotionnels, etc.)
- Établir une stratégie globale d'achat tenant compte de la mission, de l'image de l'entreprise et du marché visé
- Sélectionner des produits existants et les assortir selon la stratégie d'achat de l'entreprise
- Fixer les prix de vente (régulier et promotionnel) des différents produits en fonction des marges bénéficiaires à atteindre, de la stratégie globale de l'entreprise, des résultats des ventes et des facteurs environnementaux (compétition, clientèle, etc.)
- Rédiger les commandes

Énoncé de la compétence	Déterminants
13. Elaborer des programmes exclusifs	AST : Opérations 4.1, 4.4, 4.8, 4.9, 4.11 et 4.12 Connaissances relatives aux tissus, au design et au système de mesure (page 42) Buts : 1 et 3

Indications sur la compétence

- Évaluer les besoins en produits exclusifs en fonction de la stratégie d'assortiment de l'entreprise et de la demande de la clientèle
- Rechercher des idées de produits à développer
- Proposer un concept visant à répondre aux besoins identifiés
- S'assurer de la faisabilité du concept proposé
- Proposer au fabricant des modifications sur un produit déjà existant
- Négocier les modifications
- Suivre l'évolution du développement du produit
- Approuver l'échantillon

Annexe V
Exemple de rapport de validation (extrait)

Commentaires généraux

Les représentants et les représentantes du milieu du travail ont d'entrée de jeu déploré l'absence de stages dans le projet en *Gestion commerciale*. Ces personnes ont souligné l'importance des stages afin que les nouveaux diplômés soient fonctionnels dès leur entrée sur le marché du travail. Selon ces dernières, le programme dispensé actuellement est à caractère beaucoup trop théorique et ne prépare pas bien la personne à la pratique des tâches de la profession.

La responsable du secteur *Administration, Commerce et Informatique* a alors expliqué que le projet de formation ne pouvait faire mention de stages, ceux-ci étant des moyens qui permettent l'acquisition des compétences du programme et qu'en vertu du partage des responsabilités entre les différents partenaires, le ministère de l'Éducation avait celle de définir les objectifs du programme alors que les établissements d'enseignement avaient celle de déterminer les activités d'apprentissage (moyens d'apprentissage, stratégies d'enseignement, contenu du cours, etc.).

Selon certaines des personnes présentes, le nouveau titre du programme n'est pas assez évocateur pour que les employeurs puissent établir facilement le lien avec la fonction de travail. De plus, selon ces personnes, le titre proposé par le projet de formation ne fait pas suffisamment ressortir la représentation industrielle et est trop axé sur l'aspect commercial. Certains souhaiteraient conserver le terme « marketing » celui-ci reflétant davantage les habiletés de la profession. Finalement, d'autres participants suggèrent les titres suivants : Gestion commerciale et industrielle, Gestion de la vente et Gestion dans un contexte de commercialisation.

Les enseignantes et les enseignants présents à la rencontre ont à nouveau souligné que leur participation serait à titre personnel.

Dans le but d'alléger le texte, les lettres suivantes seront utilisées dans les deux rubriques suivantes pour distinguer la provenance des commentaires :

T → Milieu du travail
E → Milieu de l'éducation
P → Équipe de production

Nous retrouvons les commentaires particuliers sur les buts du programme et sur les compétences.

Commentaires particuliers sur les buts du programme

Après avoir pris connaissance de la description générale de la profession, les participantes et les participants ont donné leur avis sur le profil de la technicienne et du technicien en gestion commerciale.

T On souligne que le volet « travailleur autonome » n'est pas cité et qu'il est important qu'il apparaisse dans la description de la profession.

E L'énoncé « premier niveau de responsabilité » semble trop limitatif aux dires de certains participants. La formation en gestion commerciale devrait, selon eux, permettre aux personnes formées d'accéder à des postes de gérance, de supervision d'une équipe de vente et même de directeur de sa propre entreprise, ce que l'on considère comme un niveau supérieur.

Commentaires particuliers sur les compétences

1 Analyser les fonctions de travail.

T On considère cette compétence pertinente et très intéressante.

E On se dit d'accord avec cette compétence.

2 Communiquer et interagir dans un contexte de gestion commerciale.

T On considère que cette compétence est essentielle et qu'elle couvre bien les différents aspects de la communication avec la clientèle et les supérieurs.

E On trouve cette compétence cohérente dans son ensemble. On souligne qu'il y a beaucoup de contenu et que les aspects de psychologie semblent très intéressants. On mentionne cependant une certaine inquiétude en ce qui a trait au matériel pédagogique que l'on considère actuellement inexistant ou insuffisant.

T On fait remarquer qu'il existe déjà du matériel au niveau des associations commerciales et que ce dernier peut être disponible aux enseignants. On mentionne également que les entreprises pourraient aussi aider les enseignants à produire du matériel pédagogique.

3 Utiliser les sources de droit s'appliquant aux activités de commercialisation.

T On considère cette compétence très pertinente. On la trouve très actuelle étant donné que l'aspect légal est présent dans tous les commerces et que l'on doit s'y référer quotidiennement.

E On souligne que cette compétence comporte beaucoup de contenu pour les heures allouées (45 h.).

4 Utiliser des logiciels d'application.

T On trouve cette compétence très pertinente étant donné que la technologie informatique est de plus en plus présente dans les entreprises.

E On suggère d'ajouter à l'énoncé « dans un contexte de commercialisation » afin que l'acquisition de cette compétence se fasse dans des conditions réelles d'exercice de la profession.

P On fait remarquer que lorsque la compétence sera traduite en objectif et standard ce dernier précisera le contexte dans lequel la compétence devra être réalisée.

5 Utiliser des méthodes statistiques à des fins d'analyse de données commerciales.

T On considère cette compétence très pertinente. On suggère qu'elle soit exprimée de la façon suivante « Utiliser les sources d'information statistique et interpréter les données » car on souligne que certains aspects de cette compétence semblent trop poussés.

E On fait remarquer que le contenu de cette compétence réfère à une partie du cours actuel sur les statistiques et que c'est une base importante pour les techniciennes et techniciens qui désireraient poursuivre leur formation au niveau universitaire.

T Des participants soulignent que le travailleur autonome devra effectuer des calculs et que par conséquent on devrait conserver la compétence telle que présentée.

6 Communiquer en anglais dans un contexte de gestion commerciale.

T On considère cette compétence essentielle étant donné l'importance de la communication en anglais dans l'exercice de la profession. On se questionne cependant sur la possibilité que des cours d'anglais fassent partie du profil de formation technique.

E On précise que des cours d'anglais sont données en formation générale et que le niveau de connaissance des étudiantes et étudiants dans ce domaine est évalué à leur entrée dans ces cours. Par contre, on souligne qu'il n'existe pas d'évaluation de ces connaissances à l'entrée dans le cours de formation spécifique « Anglais des affaires ». On s'interroge aussi sur les besoins d'enseignement d'une troisième langue.

Annexe VI
Exemple de rapport d'ajustement (extrait)

Modifications apportées au projet de formation

Considérant les avis et les commentaires reçus, l'équipe de production a effectué quelques modifications au projet de formation présenté.

Voici les principaux changements :

- Des modifications ont été apportées aux buts du programme en ce qui a trait à la description de la profession. Ces modifications apparaissent en caractère gras dans le texte corrigé.
- L'ordre d'acquisition des compétences a été modifié en raison de l'importance pour l'étudiante et l'étudiant d'acquérir en premier lieu les habiletés en marketing avant d'acquérir celles liées à la promotion ainsi qu'à la vente de produits et de services. La matrice des compétences qui suit présente ces changements.
- Les énoncés des compétences 4, 10, 17 et 20 ont été modifiés de façon à mieux préciser le résultat attendu par ces compétences. Ces énoncés apparaissent en caractère gras dans la table de correspondance.
- Des modifications (ajout, déplacement, remplacement, etc.) ont été apportées dans les indications sur certaines compétences afin de mieux refléter les interventions effectuées par les techniciennes et les techniciens dans l'exercice de leur profession. Ces modifications apparaissent en caractère gras dans la table de correspondance.

Toutefois, l'équipe de production a décidé de conserver le titre proposé pour le nouveau programme puisque ce dernier couvre bien l'ensemble des activités qui s'effectuent dans les différents milieux de travail.

On trouve dans les pages qui suivent, une version mise à jour du projet de formation.

Annexe VII
Exemple d'intentions éducatives en formation spécifique (extrait)

Intentions éducatives en formation spécifique

Les intentions éducatives en formation spécifique s'appuient sur des valeurs et préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'étudiante ou de l'étudiant. Elles touchent généralement des dimensions significatives du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites au niveau des buts de la formation ou des objectifs et standards. Elles peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc.

Pour le programme *Techniques de travail social*, les intentions éducatives en formation spécifique sont les suivantes :

- développer l'empathie;
- développer le sens des responsabilités;
- développer l'autonomie;
- développer l'ouverture face au changement;
- développer l'initiative;
- développer la créativité.

La maîtrise de l'ensemble de ces dimensions contribue au développement de la connaissance de soi, de la prise en charge et du sens critique.

Finalement, le programme intègre les valeurs de la profession et les dimensions éthiques du travail social. Ainsi le respect des personnes, la solidarité, l'engagement social et la promotion de la justice sociale sont au cœur de la formation.

Annexe VIII
Exemples d'objectifs et de standards (extraits)

Code : 01E5

Objectif	*Standard*
Énoncé de la compétence	**Contexte de réalisation**
Détecter des microorganismes.	• À partir de directives et de protocoles. • Avec des échantillons. • À l'aide des produits nécessaires et de l'équipement approprié tel qu'un autoclave, un microscope à fond clair et des loupes; et de la documentation requise.
Éléments de la compétence	**Critères de performance**
1 Examiner les échantillons.	• Détection correcte des procaryotes. • Distinction juste des mycètes, des protozoaires et des algues. • Utilisation appropriée du microscope à fond clair et de la loupe binoculaire.
2 Préparer des milieux de culture stériles.	• Calcul exact des concentrations. • Préparation adéquate des milieux de culture. • Vérification exacte du pH. • Utilisation appropriée et sécuritaire de l'autoclave. • Conservation appropriée des milieux de culture.
3 Mettre en évidence des microorganismes.	• Ensemencement stérile. • Décompte juste des colonies. • Isolement en culture pure des microorganismes. • Respect des conditions optimales de croissance des microorganismes. • Identification morphologique des principaux microorganismes par : la description des colonies et les colorations différentielles. • Différenciation juste des composants cellulaires des procaryotes et des eucaryotes.
4 Évaluer les risques liés à la présence de microorganismes.	• Association exacte des principaux microorganismes et de leurs effets.
5 Appliquer des méthodes courantes de contrôle des microorganismes.	• Choix judicieux de la méthode physique ou chimique de contrôle des microorganismes. • Manipulation sécuritaire du matériel contaminé. • Gestion adéquate du matériel contaminé. • Intervention appropriée en situation d'urgence liée à une exposition à des microorganismes.

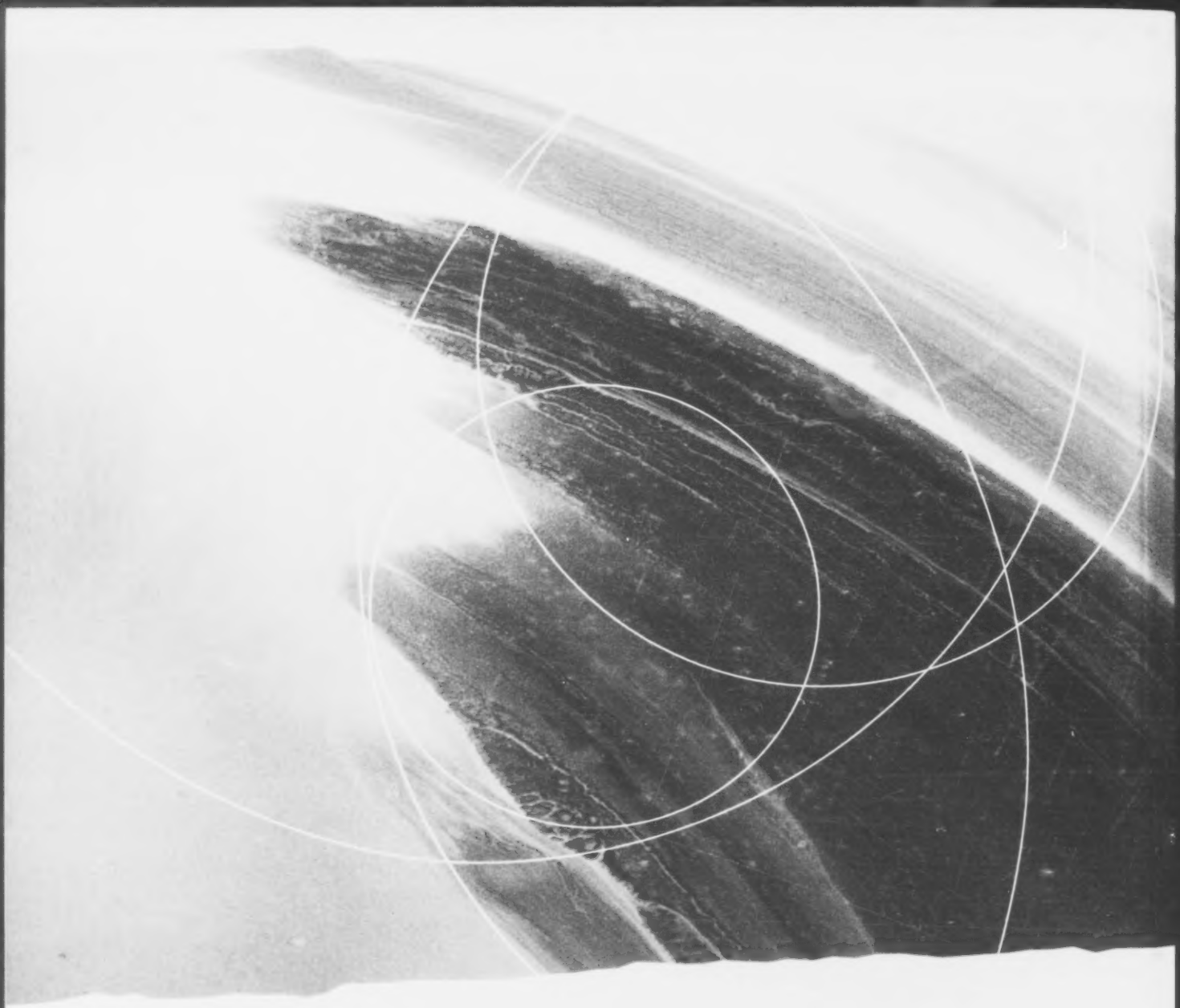
Code : 01KP

Objectif	*Standard*
Énoncé de la compétence	**Contexte de réalisation**
Traiter des données informatisées à caractère forestier.	• Travail individuel. • À l'aide de la documentation pertinente et de matériel informatique.
Éléments de la compétence	**Critères de performance**
1 Utiliser un système informatisé de saisie de données relatives au milieu forestier.	• Utilisation correcte des principaux utilitaires et des principales commandes d'un système d'exploitation. • Application de méthodes appropriées de protection et d'entretien de l'équipement. • Utilisation correcte d'une procédure assurant la sécurité des données. • Utilisation correcte d'un appareil de positionnement par satellite (GPS).
2 Effectuer l'analyse statistique descriptive des données forestières.	• Choix d'un logiciel approprié aux tâches à accomplir. • Structuration et traitement adéquats des données. • Échange efficace de données entre plusieurs fichiers et feuilles de calcul. • Qualité du rapport.
3 Produire un document technique.	• Utilisation correcte des principales fonctions de mise en page et de saisie du texte. • Exécution correcte de dessins simples. • Utilisation efficace des procédures d'importation d'information d'une base de données, d'un chiffrier et d'un logiciel de dessin vers un traitement de texte. • Qualité du document imprimé.
4 Procéder à l'échange de données informatisées.	• Efficacité de la procédure d'échange utilisée.
5 Gérer l'information à l'aide de bases de données.	• Choix d'un logiciel approprié au travail à accomplir. • Structuration adéquate de l'information. • Traitement efficace de l'information. • Qualité de la présentation.

	Code : 01KP
6 Gerer l'information à l'aide d'un systeme d'information geoforestiere.	• Structuration adequate de l'information. • Utilisation correcte des principales fonctions de saisie des donnees. • Application d'une méthode appropriée de traitement des données. • Qualité des tableaux syntheses produits. • Adequation de la carte produite avec les resultats attendus.

Code : 01RR

Objectif	*Standard*
Énoncé de la compétence	**Contexte de réalisation**
Analyser des dispositions fiscales utiles à la planification financière.	• A partir des lois, des regles et des normes fiscales en vigueur au Québec; de declarations de revenus de particuliers; de contrats d'assurance (individuelle ou collective); de contrats de rente (individuelle ou collective); de régimes de pension agrées; de divers véhicules financiers enregistrés ou non; et des différents régimes d'Etat liés aux produits d'assurance et aux produits financiers. • A l'aide d'un systeme informatise.
Éléments de la compétence	**Critères de performance**
1 Circonscrire le cadre fiscal du contribuable.	• Interpretation juste des lois, des régles et des normes fiscales. • Repérage précis des dispositions applicables dans diverses situations.
2 Analyser des déclarations de revenus de particuliers.	• Caractérisation juste : de l'exercice financier; des méthodes utilisées; des formulaires utilisees. • Analyse precise des differents types de revenus et de gains. • Verification minutieuse des calculs.
3 Analyser, sur le plan de la fiscalité, les divers produits d'assurance et financiers de même que les régimes d'Etat.	• Repérage precis des regles d'imposition de chacun des produits d'assurance, des produits financiers et des régimes. • Analyse juste des avantages fiscaux liés aux différents produits en fonction des différents types de contribuables.
4 Recommander des moyens et des strategies permettant de réduire le fardeau fiscal.	• Analyse précise de la situation du contribuable. • Choix judicieux des moyens et stratégies en fonction de cette situation. • Communication appropriée des moyens et des strategies a la cliente ou au client.



Éducation
Québec

17-2506